



**Raquel Sofia Lino
Ferreira dos Santos**

**Fundamentos e estratégias na formação pós-
secundária de curta duração**



**Raquel Sofia Lino
Ferreira dos Santos**

**Fundamentos e estratégias na formação pós-
secundária de curta duração**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Políticas, realizada sob a orientação científica do Dr. Eduardo Anselmo Castro, Professor Associado da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, da Universidade de Aveiro, e co-orientação do Dr. Júlio Pedrosa, Professor Catedrático, do Departamento de Química, da Universidade de Aveiro.

o júri

Doutor José Joaquim Cristino Teixeira Dias, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (**Presidente do Júri**)

Doutor Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus, Professor Catedrático Aposentado da Universidade de Aveiro (**Co-Orientador**)

Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutor Rui Jorge Gama Fernandes, Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Doutor Eduardo Anselmo Moreira Fernandes de Castro, Professor Associado da Universidade de Aveiro (**Orientador**)

Doutora Carla Angélica Silva Pinto Sá, Professora Auxiliar da Escola de Economia da Universidade do Minho

Doutor Carlos José de Oliveira e Silva Rodrigues, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Começo por demonstrar o meu profundo agradecimento aos meus orientadores, Professor Doutor Eduardo Castro e Professor Doutor Júlio Pedrosa, pela sua orientação científica, pelo encorajamento e amizade, na construção deste percurso.

Aos Professores Vítor Costa, Francisco Gonçalves, Estima de Oliveira, Afonso Fernandes e Oliveira Duarte pelo tempo disponibilizado e conhecimento partilhado para a realização de entrevistas.

Ao Professor Martinho de Oliveira e Dra. Carmen Guimarães da Escola Superior Aveiro Norte (ESAN); à Dra. Paula Marques e Dr. Alberto Teixeira, da Escola Tecnológica de Vale de Cambra (FORESP); ao Professor Artur Ferreira da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA) pelo apoio concedido no acesso à informação e orientação para a aplicação dos questionários aos formandos e empregadores regionais.

Aos formandos e empregadores, pela sua preciosa contribuição no desenvolvimento do trabalho.

Aos meus amigos de percurso, Isabel Pinho, Celina Silva e Bruno Castro, pela sua sempre disponibilidade e amizade.

Ao Pi, pela sua paciência e sempre presente demonstração de amor, carinho e apoio.

À minha família, pelo amor incondicional e incentivo.

E todas as pessoas que, de forma informal, me propiciaram preciosos contributos à realização deste trabalho.

palavras-chave

Educação pós-secundária, Educação pós-secundária não superior de ciclo-curto profissionalizante, Cursos de Especialização Tecnológica

resumo

O presente trabalho de investigação tem como objectivo principal a construção de um referencial de entendimento dos Cursos de Especialização Tecnológica (CETs).

A concretização do presente trabalho de investigação realizou-se em duas etapas distintas. A primeira etapa consubstanciou a resposta a duas questões de carácter complementar à investigação em curso: i) Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante? e ii) Como implementar um modelo desta natureza?. Para além de uma reflexão geral sobre a temática, com recurso aos contributos académicos gerados sobretudo na última década, foi igualmente desenvolvido um estudo de dois sistemas internacionais, com vista ao entendimento de algumas das questões levantadas pela reflexão teórica. Pelo sucesso e centralidade assumidos na estruturação educativa respectiva, foram seleccionados para análise os casos dos *Community Colleges* dos Estados Unidos da América, e dos *Institutes of Technology* da República da Irlanda. A primeira etapa do trabalho resultou na construção de um quadro de referência para o entendimento e desenvolvimento dos CETs no contexto nacional.

A segunda fase do trabalho formatou o quadro de investigação empírica, de resposta à questão central de investigação: Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal? A metodologia de investigação assumida foi o estudo de caso, do tipo descritivo e instrumental, que se traduziu numa abordagem regional a um modelo de oferta de CETs. As regiões estudo de caso seleccionadas foram, pelas suas características geográficas e sócio-económicas, as NUTIII do Baixo Vouga e do Entre Douro-e-Vouga. O estudo empírico levado a cabo desenvolveu-se sob três perspectivas distintas: a perspectiva institucional, a perspectiva social e a perspectiva económica.

As principais conclusões apontam para a importância do modelo formativo de CETs enquanto resposta aos desafios de maior competitividade social e económica, e para a necessidade do seu reforço. Com efeito, são identificadas fragilidades organizacionais associadas à implementação destas ofertas educativas, centradas sobretudo nos aspectos de natureza institucional. As soluções encontradas vão em resposta a este conjunto de fragilidades, considerando-se fundamental uma reorganização institucional de fundo, que privilegie, por um lado, a independência dos CETs no quadro de acção do ensino pós-secundário nacional, e, por outro, uma maior cooperação entre os vários agentes de desenvolvimento presentes na região.

keywords

Post-secondary Education; short-cycle vocational post-secondary education; Technological Specialized Courses (*CETs – Cursos de Especialização Tecnológica*)

abstract

This research work aims to be a contribution for a better understanding of the social and economic role of the Technological Specialized Courses (CETs), within the Portuguese framework of the post-secondary education subsystem.

The work is divided based on two main parts: firstly, a theoretical approach and, second, an empirical research study. Based on recent academic contributions and technical reports, the first part sets an overall approach to short-cycle post-secondary education models, namely their origins, impacts and conflicts. This approach was led within the framework of the expansion and diversification of post-secondary systems across Europe. In order to reinforce the theoretical argument, it was also carried out a descriptive case study of two international short-cycle post-secondary education models: Community Colleges, in the United States of America and the Institutes of Technology, in the Republic of Ireland. The selection of both cases was made on the basis of historical tradition and success criteria, as institutional, social and economic achievements.

The second part sets the empirical research work carried out to respond the main research question: Are the CETs an adequate educational model to sustain a reliable short-cycle post secondary educational policy in Portugal? This empirical research was based on a case-study methodology approach, to a regional CETs' educational model. The analysis of this regional model was led by three different, but complementary, perspectives: institutional, social and economic ones. The case study region – NUTs III Baixo Vouga e Entre Douro e Vouga - was selected on the basis of proximity and accessibility criteria.

The main findings of this research point the importance of the CETs educational model on the achievement of social valorisation and economic efficiency goals, within the framework of national and international development and competitiveness. However, the empirical research puts on evidence some important institutional constraints, with negative repercussions on CET's efficiency. These constraints concern mainly the institutional educational basis and regional cooperation. In order to minimise the institutional barriers, some solutions were suggested, namely, an alternative institutional organization sustained by the polytechnic educational subsystem, new forms of regional cooperation and involvement and the creation of a CETs' Regional Council. All the solutions pointed aim at contribute for a growing independence of the CETs, as a real alternative and reliable path on the Portuguese post-secondary educational subsystem.

ÍNDICE

Introdução	1
-------------------------	----------

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. A conceptualização do objecto de estudo	10
--	-----------

1.1. Conceito de Ensino pós-secundário	10
1.2. Conceito de Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante	12

CAPÍTULO 2. O valor social e económico do Ensino Pós-secundário de ciclo curto profissionalizante	15
--	-----------

2.1. Crescimento económico e Capital Humano	16
2.1.1. Modelos neoclássicos de crescimento – o contributo de Solow	17
2.1.2. Modelos de crescimento endógeno – os contributos de Lucas e Romer	20
2.1.3. A nova geração de modelos de crescimento endógeno – a corrente neo-Shumpeteriana	22
2.2. O exemplo das Áreas Metropolitanas norte-americanas	25
2.2.1. Modelo global	26
2.2.2. Modelo “Áreas Metropolitanas mais ricas”	28
2.2.3. Modelo “Áreas Metropolitanas intermédias”	29
2.2.4. Modelo “Áreas Metropolitanas mais pobres”	31
2.2.5. Conclusões	32
2.3. O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal, à luz da evolução do paradigma económico	33

CAPÍTULO 3. O Quadro sócio-económico e político de suporte à expansão, diversificação e evolução das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo-curto profissionalizante	36
--	-----------

3.1. O fenómeno da expansão e diversificação dos sistemas de ensino pós-secundário	36
3.2. Modelos de oferta de ensino pós-secundário não superior de ciclo curto profissionalizante – factores na base do seu desenvolvimento	40

3.3. Modelos de oferta de ensino pós-secundário não superior de ciclo curto profissionalizante – organização e funcionalidade	42
3.4. Da esfera da conceptualização e organização para a esfera da avaliação dos resultados: diferentes perspectivas da controvérsia.....	43
3.4.1.Controvérsia conceptual e organizacional	44
3.4.2.Constrovérsia social: o alcance do objectivo da democratização do acesso e a igualdade de oportunidades.....	46
3.4.3. A controvérsia económica: efeitos na eficiência económica	48
3.4.4. A controvérsia política	48
3.5. Nota Final	50

CAPITULO 4. O Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na construção de uma Área Europeia para o Ensino Superior.....51

4.1.Bologna Trends e documentos suplementares	52
4.2. Quadros Nacionais de Qualificações para o Ensino Superior – alguns exemplos	58

PARTE II – ESTUDOS DE CASO

CAPITULO 5 – Modelos de oferta de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante – a exploração de dois estudos de caso: Estados Unidos da América e República da Irlanda64

5.1. O método de abordagem.....	64
5.1.1 A escolha dos estudos de casos: critérios de selecção e unidades de análise	64
5.1.2. O guia de acção da abordagem aos estudos de caso	66
5.1.3. As fontes de informação e os métodos de recolha e análise da informação	66
5.2. Community Colleges Americanos.....	67
5.2.1. Nota Introdutória: A Guerra Civil Americana e o período da Reconstrução.....	68
5.2.2. Breve apontamento histórico ao desenvolvimento dos Community Colleges	70
5.2.2.1.O movimento criador e expansionista - Community Colleges 1900/1970.....	71
5.2.2.2. O movimento transformador: Community Colleges 1970/1990.....	75
5.2.2.3. Community Colleges – o retrato actual	79
5.2.3. Questões no centro do debate actual – desempenho dos Community Colleges na estrutura sócio-económica americana	80
5.2.3.1. Argumentos ideológicos em torno da origem, efeitos e missão vocacional dos Community Colleges	81

5.2.3.2. Os Community Colleges e a expansão, democratização do acesso e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pós-secundário americano.....	83
5.2.3.3. Os Community Colleges e a Economia	100
5.2.4. Desafios para o futuro e ensinamentos para o contexto português	101
5.3. Irish Institutes of Technology (IT).....	104
5.3.1. O contexto sócio-económico e a estratégia educativa	104
5.3.2. Breve apontamento histórico ao desenvolvimento dos IT	105
5.3.2.1. Fase de criação e expansão (1960-80)	107
5.3.2.2. Fase de transformação e consolidação (1980-2000)	108
5.3.2.3. Institutes of Technology – O retrato actual	109
5.3.3. Questões no centro do debate actual	109
5.3.4. Desafios para o futuro e ensinamentos para o contexto português	111
5.4. Matriz Síntese e considerações finais	113
5.4.1. Síntese analítica	113
5.4.2. Considerações finais	117

CAPÍTULO 6. O Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal.....118

6.1. Os CETs no contexto da evolução do ensino técnico e profissional em Portugal.....	119
6.2. O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal	128
6.2.1. CETs – evolução do enquadramento legislativo.....	129
6.2.2. A expressão quantitativa dos CETs – evolução da oferta.....	135
6.2.2.1. Inscritos e Diplomados em Instituições do Ensino Superior	136
6.2.2.2. Inscritos e Diplomados em Escolas Ministério da Educação.....	140
6.2.2.3. Inscritos e Diplomados em Centros do Instituto de Emprego e Formação Profissional	144
6.2.3. Considerações gerais.....	147
6.3. As condicionantes de suporte ao reforço de uma política e modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante no contexto nacional	148
6.4. Nota Final.....	149

PARTE III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 7. Metodologia	152
7.1. O objecto de estudo e a pergunta de investigação.....	152
7.2. Considerações ao método	153
7.3. O caso e os intervenientes da investigação.....	155
7.3.1. O caso	155
7.3.2. Os intervenientes	161
7.4. Conceptualização das questões de orientação empírica e definição de objectivos	165
7.5. Os instrumentos de investigação	170
7.5.1. Discussão metodológica	170
7.5.2. A recolha de informação – aplicação dos instrumentos de investigação	172
7.5.2.1. Instituições de formação	172
7.5.2.2. Formandos	174
7.5.2.3. Empregadores regionais	179
7.5.3. A construção das matrizes de análise	181
7.5.3.1. Instituições de formação	181
7.5.3.2. Formandos	184
7.5.3.3. Empregadores regionais	187
 CAPÍTULO 8. Análise dos dados	 191
8.1. Parte 1 - Análise descritiva dos resultados.....	192
8.1.1. Instituições de formação	192
8.1.2. Formandos	215
8.1.3. Empregadores regionais.....	234
8.2. Parte 2 – Leitura dos resultados à luz da concretização dos objectivos empíricos e resposta à pergunta de investigação	250
8.2.1. Leitura dos resultados à luz dos objectivos empíricos formulados	251
8.2.2. Leitura dos resultados à luz da pergunta de investigação geral formulada	255

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 9. Considerações finais	264
---	------------

9.1. Síntese conclusiva do trabalho de investigação e seus resultados	264
---	-----

9.2. Pistas para uma investigação futura.....	265
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
---	------------

ANEXOS.....	Error! Bookmark not defined.
--------------------	-------------------------------------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Organização institucional das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na Europa	46
Tabela 2: European Higher Education Area: Short-cycle qualification descriptor	56
Tabela 3: Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) (<i>nível 5</i>)	58
Tabela 4: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: República da Irlanda.....	59
Tabela 5: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Reino Unido.....	60
Tabela 6: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Escócia	61
Tabela 7: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Portugal	62
Tabela 8: <i>Community Colleges</i> e respectivos alunos, 1929 – 1940	72
Tabela 9: Alunos matriculados em <i>Community Colleges</i> , 1950 – 1970	75
Tabela 10: <i>Associate degrees</i> conferidos entre 1970 e 1980	76
Tabela 11: Percentagem de estudantes matriculados, pela raça ou etnia, em diferentes instituições de Ensino Superior, Outono de 1978	79
Tabela 12: Distribuição dos estudantes em <i>Community Colleges</i> e <i>4-year colleges</i> por idade, sexo e raça (%)	91
Tabela 13: Distribuição dos estudantes em <i>Community Colleges</i> e <i>4-year colleges</i> por dependência e status familiar e nível de rendimento (%).....	92
Tabela 14: Respostas às questões do guia de acção à abordagem aos estudos de caso	114
Tabela 15: Resposta às questões “Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas educativas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?” e “Como implementar um modelo desta natureza”	116
Tabela 16: Transposição do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior para o Quadro Europeu de Qualificações do Ensino Superior	128
Tabela 17: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por Subsistema de Ensino Superior	136
Tabela 18: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por NUT II Ensino Superior	137
Tabela 19: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por Área de Formação Ensino Superior	138
Tabela 20: Diplomados em CETs, por Subsistema de Ensino Superior	139
Tabela 21: Diplomados em CETs, por NUT II Ensino Superior	139
Tabela 22: Diplomados em CETs, por Área de Formação Ensino Superior	140
Tabela 23: Nº de Formandos Inscritos em CETs, Ministério da Educação	141
Tabela 24: Nº de Formandos de CETs, por Curso ministrado Ministério da Educação	142
Tabela 25: Diplomados em CETs, por NUT II Ministério da Educação	143
Tabela 26: Diplomados em CETs, por Curso ministrado Ministério da Educação	144
Tabela 27: Nº Formandos inscritos em CETs, por NUTII IEPF	145

Tabela 28: Nº Formandos inscritos em CETs, por curso IEFP	146
Tabela 29: Nº Diplomados em CETs, por curso IEFP	146
Tabela 30: Participantes na investigação	165
Tabela 31: Objectivos empíricos.....	168
Tabela 32: Objectivos empíricos.....	169
Tabela 33: Objectivos empíricos.....	170
Tabela 34: Síntese das vantagens e desvantagens da entrevista e do questionário, enquanto instrumentos de recolha de informação	172
Tabela 35: Estrutura do questionário final aos formandos matriculados pela 1ª vez em CETs.....	177
Tabela 36: Estrutura do questionário final aos empregadores regionais.....	180
Tabela 37: Análise das entrevistas realizadas, por categoria e sub-categoria de análise desenvolvida	193
Tabela 38: Síntese dos resultados do inquérito aos formandos	227
Tabela 39: Análise cruzada de variáveis (formandos): síntese dos resultados alcançados	230
Tabela 40: Síntese dos resultados do inquérito aos empregadores regionais	248
Tabela 41: Análise cruzada de variáveis (empregadores regionais): síntese dos resultados alcançados	249

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Níveis Educacionais ISCED 97.....	11
Figura 2: Componentes do subsistema regional de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante	153
Figura 3: Região Alargada do Vouga – região de intervenção	155
Figura 4: Modelo de Formação Pós-secundária profissionalizante de curta duração – referencial operacional construído a partir da literatura de referência e da abordagem aos casos de estudo efectuada.....	165
Figura 5: Modelo de Formação Pós-secundária profissionalizante de curta duração – referencial operacional	166
Figura 6: Componentes de abordagem às instituições de formação	182

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho estudantil nos <i>Community Colleges</i> , após 6 anos de ingresso (%).....	87
Gráfico 2: Estudantes nos <i>Community Colleges</i> e nos <i>4-year colleges</i> , por características sócio-demográficas, 2003-04, (%)	90
Gráfico 3: Padrões de frequência estudantil nos <i>Community Colleges</i> e <i>4-year Colleges</i> , 2003-04 (%)	93
Gráfico 4: Evolução do nº de inscritos em CETs, por subsistema de ensino superior, 2004/2008	137
Gráfico 5: Evolução no nº de Diplomados em CETs, por subsistema de ensino superior, 2005/2007	139
Gráfico 6: Evolução no nº de formandos inscritos em estabelecimentos de ensino sob a tutela do M. Educação, 2002/2005.....	141
Gráfico 7: Nº de diplomados em CETs, por estabelecimento de ensino sob a tutela do M. Educação, 2002/2004	143
Gráfico 8: Nº de formandos inscritos em CETs, em centros de formação do IEFP, 2001/2006.....	145
Gráfico 9: Nº de diplomados em CETs, por centros de formação do IEFP, 2004/2006	147

Introdução

Nas últimas décadas, a conjugação de novas perspectivas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências com a crescente complexidade social, económica, política e cultural que as sociedades vão assumindo, traduziu-se na necessidade de qualificar e educar cada vez mais pessoas a um nível cada vez mais avançado. Na actual sociedade da informação e da globalidade, o conhecimento tornou-se o recurso fundamental da sustentabilidade do progresso sócio-económico, e os recursos humanos o instrumento chave desse progresso (Ludvall e Jonshon, 1994; Rodrigues, 2008).

No quadro da produção teórica recente sobre o desenvolvimento económico das regiões e nações, são vários os autores que têm enfatizado o papel da qualificação dos recursos humanos no desenvolvimento sócio-económico dos territórios. Embora não absolutamente consensual, a maioria dos modelos teóricos e das evidências empíricas produzidas assume essa qualificação como um dos elementos fundamentais no aumento da produtividade, e por consequência, no crescimento económico (Romer 1986; Amsden 1989; Lucas 1988; Azariadis e Drazen 1990; Aghion e Howitt, 2005).

Tendo por base o argumento da centralidade do factor conhecimento na criação de riqueza e promoção do desenvolvimento, e a consequente relevância da qualificação dos recursos humanos enquanto instrumento fundamental deste processo, a criação de condições para o desenvolvimento e melhoria gradual dos sistemas de educação e formação torna-se uma prioridade evidente e fundamental (Salmi, 2003).

Com efeito, a literatura especializada é unânime em defender a necessidade de reformas estruturais dos sistemas de educação e formação, no sentido da promoção de uma maior democraticidade, diversidade e competitividade (Stadtman, 1980; Furth, 1993, Huisman, 1995; Van Vught 1996; Wasser, 1999; Santiago e tal, 2002, Syvik, 2004). E no debate sobre essas reformas particular destaque tem sido atribuído aos percursos educativos mais avançados, após o ensino secundário, entendido como o nível mínimo de aquisição de competências básicas para saber estar e viver na “sociedade do conhecimento” (Grubb, 1993; Labarca, 1998; Carnevale e Reich, 2000).

Esta necessidade torna-se especialmente pertinente em países cujo contexto educativo revela uma posição algo frágil, caracterizada pelas baixas qualificações e baixa produtividade da mão-de-obra, que acabam por se reflectir em baixos índices de crescimento e competitividade sócio-económica. Para estes países em particular, criar um sistema de formação e educação mais democrático e inclusivo capaz de dar resposta às solicitações e necessidades sócio-económicas reais é, por isso, prioridade máxima. Portugal pertence a esta categoria de países.

A presente dissertação parte do princípio que a formação dos recursos humanos é fundamental para o desenvolvimento social e crescimento económico. Partindo deste princípio, procura identificar e perceber o caminho mais apropriado para responder eficazmente aos desafios formativos que se colocam em Portugal ao nível da formação pós-secundária não superior, actualmente formalizada pelos Cursos de Especialização Tecnológica (CETs).

O discurso sobre diversificação e democratização dos percursos de ensino pós-secundários na Europa e em Portugal

No contexto europeu, a década de 60 marcou o início de um processo generalizado de diversificação dos percursos de ensino pós-secundário. Os movimentos em prol da diversificação destes percursos foram ocorrendo um pouco por toda a Europa, em estreita consonância com os respectivos contextos políticos, económicos e culturais, culminado num conjunto de abordagens e soluções educativas distintas (Kyvik, 2004). Portugal não ficou à margem destas dinâmicas lançando, no início da década de 70, o seu próprio processo de expansão e diversificação educativa.

De particular relevância em todo este processo de diversificação das ofertas de estudos pós-secundários foi a emergência de percursos educativos formais alternativos ao ensino académico tradicional. Posicionando-se de forma distinta nos respectivos sistemas nacionais de educação e formação, estes percursos alternativos assumiram a designação comum de ensino pós-secundário não-universitário. Esta definição pela negativa, a par com o conjunto diversificado de soluções organizacionais encontradas para incorporar estes novos percursos, tem dificultado a consolidação de uma doutrina e duma prática que lhes dê identidade própria no âmbito global da educação pós-secundária. A presente dissertação foca-se no estudo destes percursos alternativos, que provisoriamente se designa por percursos de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante.

Na base destas ofertas educativas alternativas estiveram dois objectivos fundamentais: por um lado, expandir e democratizar o acesso ao ensino pós-secundário, gerando oportunidades educativas para públicos comumente marginalizados (socialmente desfavorecidos ou intelectualmente menos preparados); por outro, promover a eficiência dos tecidos económicos locais e regionais, mediante a disponibilização de uma mão-de-obra qualificada à medida das necessidades.

Em resposta aos objectivos traçados, estas trajectórias alternativas assumiram características claramente distintas das trajectórias pré-existentes: uma organização territorial de maior proximidade às comunidades sócio-económicas locais; uma natureza marcadamente profissionalizante, de incentivo e valorização de

conhecimentos e competências vocacionais; e uma organização programática flexível, em resposta aos novos públicos emergentes, e onde se destaca a organização em ciclo-curto e em regime parcial.

As últimas duas décadas caracterizaram-se pela evolução do debate em torno das questões da diversificação e democratização dos sistemas de ensino pós-secundário, desvalorizando as preocupações de conceptualização e organização, em prol da discussão sobre o seu desempenho face às expectativas sócio-económicas geradas.

Não obstante reconhecer o impacto positivo destas trajectórias alternativas na expansão do acesso ao ensino pós-secundário, a discussão sobre os seus resultados sociais e económicos, em termos da qualificação das populações locais, sobretudo as mais desfavorecidas, e ao nível da eficiência dos tecidos produtivos regionais, tem gerado alguma controvérsia. Para a disparidade de argumentos a favor e contra, em muito contribuiu a heterogeneidade do quadro de referência europeu, construído na base de abordagens e soluções educativas diferenciadas na resposta a uma maior diversificação educativa.

A dificuldade de apreensão destas ofertas, num quadro geral de ensino pós-secundário, motivou algum descrédito na sua identidade enquanto alternativa credível, e no seu reconhecimento social e económico. Adicionalmente, um conjunto de outros obstáculos, fruto da própria evolução social e económica, parece ter contribuído para reforçar este descrédito, nomeadamente a emergência de fenómenos de convergência educativa – *academic and vocational drift* –, entre instituições de perfil académico e instituições de natureza profissionalizante, num quadro de competição institucional crescente.

A última década marca, contudo, a afirmação e reconhecimento político destas ofertas alternativas no quadro dos sistemas de ensino pós-secundário europeu, mediante a sua configuração formal no âmbito do 1º ciclo de estudos de Bolonha – *Short-cycle higher education within or linked to the first cycle* (FQEHEA, 2005). Através do reconhecimento da sua expressividade educativa (cerca de 2,5 milhões de estudantes europeus, em 2003, dados EURASHE) e do seu papel alternativo aos sistemas universitários, no que diz respeito à atracção de públicos não-tradicionais e reforço da eficiência económica (Kirsch e tal, 2003), este subsistema de educação ganhou um posicionamento formal no quadro da organização e funcionalidade do ensino pós-secundário europeu.

À semelhança dos seus parceiros europeus, Portugal não ficou alheio às dinâmicas de expansão do seu sistema de ensino pós-secundário, bem como ao conjunto de vicissitudes que as caracterizaram. Iniciado no princípio da década de 70, este processo de expansão e diversificação ocorre sob um contexto social e político algo conturbado. Numa primeira fase, assentou na existência de dois subsistemas de ensino independentes, o universitário e o politécnico, com origens, ambições e missões educativas claramente

distintas. Contudo, um segundo momento evolutivo, ocorrido nas décadas de 80 e 90, ditou, por razões de natureza social, institucional, política e económica, um processo gradual de convergência entre ambos, o que implicou o fim de uma diversificação desejável, com grave prejuízo para a afirmação da vertente profissionalizante e de curta duração, fundamental ao desenvolvimento do País.

Foi no decurso desta trajectória evolutiva que surgiu, no início da década de 90, um novo percurso de ensino pós-secundário de natureza não-superior, que visou ocupar o vazio formativo gradualmente criado pela aproximação e ausência de clareza das vias universitária e politécnica. Surgiram, assim, os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs), de natureza exclusivamente profissionalizante, em clara alternativa aos percursos existentes. Sendo a única alternativa profissionalizante ao nível do ensino pós-secundário nacional, os CETs têm uma importância acrescida enquanto elemento básico de uma estratégia educativa e formativa para o desenvolvimento nacional.

Pareceu-nos, pois, que assumida a crescente importância dos CETs no quadro de desenvolvimento educativo nacional, e na ausência de uma base de trabalho sólida sobre estes modelos de oferta, importaria ir um pouco mais longe no entendimento dos seus fundamentos sociais, económicos e políticos. Assim, procurou-se, no âmbito da presente dissertação, contribuir para o entendimento dos seus objectivos de valorização social e de eficiência económica, bem como o esclarecimento dos modos de oferta existente e das questões que importa considerar para o seu enquadramento adequado. Tratando-se de uma abordagem relativamente pioneira, de sistematização e reflexão de informação sobre a temática em causa, este trabalho de investigação apresenta-se como um primeiro contributo para um entendimento aprofundado deste modelo de oferta.

A questão e o método de investigação

Objectivando a construção de um referencial de entendimento dos Cursos de Especialização Tecnológica no sistema educativo nacional, a questão de investigação na base do desenvolvimento da presente dissertação foi:

Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal?

A resposta a esta questão passou por três abordagens distintas: uma primeira abordagem de natureza teórica, de revisão e sistematização bibliográfica; uma segunda abordagem de estudos de caso; e uma terceira abordagem, de natureza empírica.

Terminado o processo inicial de procura, sistematização e análise de literatura de referência relacionada com a emergência destas ofertas alternativas no contexto internacional, com recurso aos contributos académicos gerados sobretudo na última década, a primeira fase da investigação propriamente dita consubstanciou-se numa abordagem de estudo de casos, orientada para a resposta a duas questões de investigação complementares: i) *Porquê, para quê e para quem um modelo de oferta de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?* e ii) *Como implementar um modelo desta natureza?* Pelo sucesso e centralidade assumidos na estruturação educativa respectiva, foram seleccionados para análise os casos dos *Community Colleges* dos Estados Unidos da América, e dos *Institutes of Technology* da República da Irlanda.

A abordagem de estudos de caso realizada motivou a construção de um quadro de referência operacional desejável ao desenvolvimento destas ofertas, permitindo identificar, a priori, um conjunto de vicissitudes e obstáculos ao seu desenvolvimento. A estabilização deste quadro de referência mostrou-se fundamental à abordagem ao contexto nacional, informando e delimitando o campo de acção empírica levada a cabo.

A esta fase de reflexão teórica e de análise de estudos de caso seguiu-se a construção do quadro de investigação empírica, de identificação das questões operacionais e da selecção do método e instrumentos de investigação.

Do ponto de vista empírico, a resposta à questão de investigação exigiu a construção de uma abordagem polivalente, que permitisse um entendimento global das várias componentes associadas a um modelo de oferta de CETs. Tendo em conta os objectivos de valorização das qualificações da população e de promoção da eficiência económica dos tecidos produtivos regionais, o trabalho empírico levado a cabo sustentou-se em três dimensões distintas: institucional, social e económica. Dadas as especificidades do fenómeno em análise, a metodologia de investigação assumida foi o estudo de caso, do tipo descritivo e instrumental (Yin, 1994; Stake, 2007). Pela natureza formativa e organizacional destas ofertas, o estudo de caso traduziu-se numa abordagem regional a um modelo de CETs, na designada região alargada do Vouga, constituída pelas NUTIII do Baixo Vouga e do Entre Douro-e-Vouga. A escolha por um estudo de caso de base regional deve-se ao facto de estarmos perante um tipo de ensino muito contextualizado, dirigido a uma população com uma mobilidade relativamente baixa e sobretudo direccionado para a formação de culturas técnicas locais.

A condução do trabalho empírico teve por base três questões de investigação operacionais: i) *Serão os CETs uma alternativa de formação pós-secundária credível ao ensino superior tradicional?*; ii) *Em que medida é que os CETs veiculam uma missão de valorização social das comunidades locais e regionais?*; iii) *Em que medida os CETs são pensados e definidos numa lógica de resposta às necessidades económicas das empresas locais e regionais?*.

Para cada uma das dimensões e questões identificadas foram traçados um conjunto de objectivos empíricos a que se pretendeu dar resposta. A cada uma destas abordagens correspondeu a construção de instrumentos de recolha de informação distintos, bem como diferentes métodos de análise dos resultados.

O trabalho de investigação culmina com a identificação das principais fragilidades subjacentes à sua realização, que foram significativas e fundamentalmente associadas a constrangimentos temporais e de organização e sistematização de informação primária. Adicionalmente, é identificado um conjunto de pistas de orientação para a continuidade da investigação nesta matéria, em resultado daquilo que não foi possível concretizar no âmbito do presente trabalho, bem como de outras questões que foram surgindo com o decorrer da sua execução.

Estrutura do trabalho de investigação

Em resposta aos objectivos teóricos e empíricos traçados, a presente dissertação organiza-se em quatro componentes fundamentais, por sua vez organizadas em capítulos. A estruturação do trabalho obedeceu a uma lógica de encadeamento das matérias, objectivando a construção de um argumento coerente e de fácil apreensão. Apresenta-se de seguida uma descrição mais detalhada dos conteúdos de cada uma destas componentes e respectivos capítulos.

A PARTE I consubstancia a componente de revisão e reflexão teórica, onde se pretendeu compreender a problemática em estudo.

Esta primeira componente do trabalho organiza-se em quatro capítulos que traduzem uma reflexão sobre o objecto de estudo em causa, quer ao nível da sua conceptualização e posicionamento social e económico, quer ao nível da sua contextualização no actual debate educativo, à escala europeia e nacional:

- O capítulo 1 clarifica e estabiliza os conceitos utilizados no presente trabalho, com vista a um melhor posicionamento da discussão no contexto da investigação académica e na formulação de políticas de educação e formação. No âmbito do presente estudo de investigação, procedeu-se à clarificação dos conceitos “Ensino pós-secundário” e “Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante”;

- O capítulo 2 encerra uma discussão de âmbito mais teórico, onde se procurou posicionar o objecto de estudo à luz da teoria do crescimento económico baseada no desenvolvimento do capital humano. Recorrendo a um conjunto de estudos sobre o crescimento, foi possível discutir o papel e comprovar a importância desta tipologia de ofertas de ciclo-curto profissionalizante, em vários contextos de desenvolvimento, com particular destaque no contexto português. Serviu a presente discussão para reforçar a importância de uma política educativa de pós-secundário profissionalizante em países social e economicamente frágeis como Portugal;
- O capítulo 3 discute o quadro sócio-económico e político de suporte à expansão, diversificação e evolução de um modelo de ofertas de pós-secundário alternativas. Em primeiro lugar, identifica as causas fundamentais que estão na base do seu aparecimento e, em segundo lugar, discute o seu quadro de evolução no seio dos sistemas de ensino pré-existent, apontando as suas principais virtudes e fragilidades. Trata-se, portanto, de uma abordagem inicial ao objecto de investigação;
- O capítulo 4 discute o posicionamento actual destas ofertas no contexto político europeu. A discussão levada a cabo concentrou-se no momento actual de debate da política educativa da União Europeia, escrutinando o posicionamento destas ofertas alternativas na discussão actual sobre a construção de uma Área Europeia de Ensino Superior e na evolução do Processo de Bolonha. A construção deste argumento passou, por isso, por uma análise e reflexão sobre os vários documentos técnicos e políticos de suporte à construção do Quadro de Qualificações Europeu;

A PARTE II traduz a primeira fase de investigação, de análise de dois estudos de caso, de resposta às questões de investigação complementares levantadas: *Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?* e *Como implementar um modelo desta natureza?*. Encontra-se organizada em dois capítulos:

- O capítulo 5 descreve e discute os dois estudos de caso seleccionados – *Community Colleges* americanos e *Institutes of Technology* irlandeses, de acordo com um guia de acção previamente estabelecido. O capítulo culmina com a construção de uma matriz de motivações, expectativas e resultados passível de informar o desenvolvimento de uma política semelhante no contexto português;
- O capítulo 6 centraliza a problemática e o objecto de investigação no contexto português. À luz deste capítulo foram discutidas um conjunto de temáticas associadas ao desenvolvimento dos CETs, concretamente o seu aparecimento à luz do quadro de expansão e diversificação do sistema

de ensino pós-secundário nacional, a evolução do seu enquadramento político-legislativo e a sua expressão e evolução quantitativa na última década.

A PARTE III conforma a abordagem empírica a um modelo de formação de CET, consubstanciando a resposta à questão de investigação fundamental: *Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal?*

Estrutura-se em dois capítulos, de organização metodológica e de análise de resultados:

- O capítulo 7 respeita à descrição e explanação das opções e procedimentos metodológicos assumidos na execução do trabalho empírico. No âmbito deste capítulo são identificados e caracterizados o estudo de caso e os intervenientes de investigação, são traçados os objectivos empíricos, são definidas as variáveis para a recolha de informação, bem como seleccionados e justificados, para cada uma das abordagens adoptadas, os instrumentos e métodos de recolha e análise da informação;
- O capítulo 8 analisa os resultados, nas diferentes dimensões assumidas: uma primeira abordagem aos resultados, através de uma análise descritiva e de associação das variáveis em estudo; e uma segunda abordagem, traduzindo a leitura dos resultados à luz da concretização dos objectivos empíricos e de resposta à questão de investigação fundamental.

O trabalho de investigação termina com a quarta e última parte, organizada em apenas um capítulo - PARTE IV, capítulo 9 – de reflexão final, onde se pretendeu conjugar as principais conclusões do trabalho com as fragilidades associadas à sua execução. Assumindo o que é comum nesta tipologia de trabalhos de investigação, foram também sugeridas um conjunto de pistas de investigação, passíveis de suportar a continuidade do trabalho aqui iniciado.

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. A conceptualização do objecto de estudo

Investigar sobre o tema da educação pós-secundária é uma tarefa complexa, não apenas pela abundância e diversidade de soluções institucionais e funcionais, decorrentes de realidades e contextos específicos, mas também pela ambiguidade e heterogeneidade associadas ao seu entendimento enquanto subsistema educativo. É, por isso, fundamental a clarificação e estabilização prévia dos conceitos utilizados no presente trabalho.

No âmbito da presente abordagem, procedeu-se à clarificação dos conceitos 'Ensino pós-secundário' e 'Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante'.

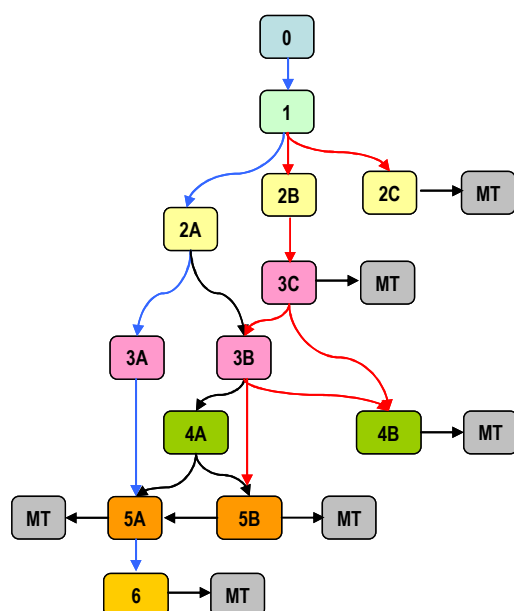
1.1. Conceito de Ensino pós-secundário

A literatura científica não é consensual quanto à terminologia utilizada na definição do patamar educativo a jusante do ensino secundário. São três as designações comumente utilizadas na descrição deste subsistema educativo: ensino terciário, ensino superior ou ensino pós-secundário. A diversidade conceptual deriva sobretudo de diferentes abordagens ao subsistema em questão, dependentes dos contextos políticos, sociais e económicos onde se situam (Kyvik, 2004).

Apesar de uma aparente falta de rigor na utilização dos três conceitos identificados, a sua coexistência na literatura académica é justificada pela evolução dos sistemas educativos (OCDE, 2008). De acordo com esta evolução, no sentido de uma crescente expansão e diversificação institucional e programática, o conceito de 'ensino superior' tem vindo a ser preterido a favor da utilização de conceitos como 'ensino terciário' ou 'ensino pós-secundário': o termo de ensino superior tornou-se insuficiente na representação das realidades emergentes, uma vez que se referia apenas às instituições e programas educativos de natureza académica. O fenómeno de expansão e diversificação dos sistemas educativos acarretou como consequência o aparecimento de novas terminologias.

The term tertiary education is a relatively recent one. Previously the more common term was higher education, but tertiary education was adopted [...] in order to reflect the growing diversity of institutions and programmes. Post secondary education is another term used to describe the full range of programmes and institutions available after the completion of upper secondary education [...] encompassing a far wider range of occupational preparation programmes [...](OCDE, 2008:13).

De acordo com o *International Standard Classification for Education (ISCED 97)*¹, é contudo possível ir um pouco mais longe na objectivação dos conceitos de ‘ensino terciário’ e ‘ensino pós-secundário’, mediante a sua correspondência com os níveis educacionais assumidos como universais.



Legenda: Níveis educacionais ISCED 97 (correspondência ao contexto português)

Nível 0: Educação pré-primária

Nível 1: 1º Ciclo do Ensino Básico

Nível 2: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Level 3: Ensino Secundário

Level 4: Ensino Pós-secundário não-superior

Level 5: 1º nível de Ensino Superior (Graduações)

Level 6: 2º nível do Ensino Superior (Pós-Graduações)

MT: Mercado de Trabalho

—▶ Via ascendente tradicional

—▶ Via profissionalizante

—▶ Via de transição

Figura 1: Níveis Educacionais ISCED 97

Fonte: ISCED 97 (adaptado)

O ISCED 97 representa o sistema universal de níveis educacionais (cf. figura 1). É vulgarmente utilizado como ferramenta de análise e de decisão no que respeita à política pública em educação. Dado o seu carácter universal, não traduz a organização de nenhum sistema educativo em particular, sendo por isso necessária a sua adaptação quando se pretende analisar um contexto educativo específico.

De uma maneira geral, o ISCED 97 organiza-se em 6 níveis de ensino, desde a educação pré-primária (nível 0) até ao nível máximo de doutoramento, correspondente ao nível 6. De acordo com este sistema é possível identificar três vias de progressão educativa diferenciadas:

- uma via educativa ascendente, assinalada a azul e pela letra A, que representa a via tradicional de progressão educativa, desde o ensino pré-primário até ao ensino superior;

¹ "ISCED is a multi-purpose system, designed for education policy analysis and decision making, whatever the structure of the national education systems and whatever the stage of economic development of a country. It can be utilized for statistics on many different aspects of education such as statistics on pupil enrolment, on human or financial resources invested in education or on the educational attainment of the population. The basic concept and definitions of ISCED have therefore been designed to be universally valid and invariant to the particular circumstances of a national education system. However, it is necessary for a general system to include definitions and instructions that cover the full range of education systems" (UNESCO, 1997).

- uma via profissionalizante, assinalada a vermelho e pelas letras B e C, cuja progressão pode fazer-se de forma intercalada, com a possibilidade de saída directa para o mercado de trabalho em vários momentos da carreira educativa;
- uma via de transição, assinalada a preto, que traduz as diferentes possibilidades de comunicação entre a via tradicional e a via profissionalizante, na construção de um percurso educativo.

É também possível observar pela figura, a existência de um nível de ensino que, contrariamente a todos os outros, não faz parte da trajectória educativa ascendente, ou por outras palavras, não é reconhecido como um nível tradicional. Trata-se de um nível de ensino de natureza pós-secundária não-superior, nível 4, cujo aparecimento se deve à necessidade de criar uma alternativa educativa profissionalizante após o ensino secundário, capaz de fazer face ao crescimento e diversidade da procura das últimas décadas. Trata-se, por isso, de um nível de ensino intermédio, de dupla valência: por um lado, permitir a continuidade dos estudos para o ensino superior (nível 4A) e, por outro, permitir a entrada directa para o mercado de trabalho (4B).

Assim, de acordo com o ISCED 97, o “ensino terciário” representa o conjunto de instituições e programas que se caracterizam pelo nível 5 e 6. O conceito de “ensino pós-secundário” é um pouco mais abrangente, incluindo também as instituições e ofertas educativas classificadas como nível 4 (pós-secundário não superior), onde se enquadram as ofertas educativas, objecto da presente investigação.

Tendo presente as considerações anteriores, optou-se pela adopção do termo “ensino pós-secundário”.

Importa no entanto referir que a opção pela adopção de uma terminologia única deriva, como vimos anteriormente, da necessidade de dar enquadramento e coerência ao argumento de investigação. Contudo, reconhece-se que, a este nível de conceptualização, a distinção entre um e outro conceito parece não demarcar diferenças organizacionais e funcionais significativas. O mesmo não acontece quando se começa a caminhar para um maior nível de especificidade, o que acontece no caso que a seguir se apresenta.

1.2. Conceito de Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante

À semelhança do conceito anterior, a definição de ‘ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante’ também não é consensual no seio da literatura académica. Os termos comumente utilizados na descrição de trajectórias desta natureza são ensino superior/terciário/pós-secundário de ciclo curto (*short-cycle higher or tertiary or post-secondary education*) ou ensino subgraduado (*subdegree education*) (Grubb, 2003). Apesar da sua utilização para descrever a mesma realidade educativa, i.e, um modelo de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto de natureza vocacional, é possível, porém, identificar diferenças entre ambos os

conceitos. Assim, o termo *short-cycle education* é conceptualmente mais abrangente, englobando simultaneamente programas curriculares de carácter transitório, conducentes a níveis superiores de educação, e programas de carácter terminal, conducentes à aquisição de um diploma ou certificado vocacional. O conceito de ensino sub-graduado é, nesta perspectiva, mais redutor, tendo apenas implícito programas de carácter transitório, que estejam integradas em programas de formação mais abrangentes (Grubb, 2003).

Também à semelhança do caso anterior, a heterogeneidade conceptual verificada na literatura deve-se fundamentalmente às diferenças entre as abordagens institucionais e funcionais a este modelo de ofertas, sobretudo condicionadas por diferentes contextos socioeconómicos e políticos (Grubb, 2003; Kyvik, 2004). Com efeito, se em alguns países estas ofertas de ciclo curto estão situadas ao nível do ensino superior (Universidades e Politécnicos), noutros estas ofertas estão posicionadas ao nível do ensino pós-secundário não superior e, ainda noutros, ao nível do próprio ensino secundário (Kyvik 2004).

Para uma definição mais objectiva do termo ‘ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante’ recorreu-se, uma vez mais à terminologia estabelecida no ISCED 97. De acordo com esta classificação, por ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante entende-se as instituições e programas educativos classificados como nível 4 e como nível 5b.

Os programas classificados com nível 4, i.e, programas de “fronteira” entre o ensino secundário e terciário são geralmente mais complexos do que aqueles ministrados ao nível do ensino secundário (nível 3), no sentido de um maior aprofundamento de matérias teóricas e práticas. Privilegiam a formação em ciclo curto (6 meses a 2 anos no máximo), se bem que variável de acordo com o diploma de ensino secundário obtido. É possível ainda distinguir dentro desta categoria o nível 4a, que contempla programas de preparação para o acesso ao nível terciário 5, e o nível 4b de carácter terminal, de acesso directo ao mercado de trabalho.

A classificação 5b contempla programas educativos de nível terciário mais complexos do que aqueles ministrados ao nível 3 e 4, e caracterizam-se pela sua natureza vocacional, de duração intermédia (2-3 anos) e orientada para o mercado de trabalho.

Dados o volume e diversidade de programas e ofertas educativas contemplada no âmbito da educação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante, houve necessidade de delimitar o campo de investigação.

Tendo presente a realidade portuguesa e os propósitos da investigação em curso, optou-se apenas por considerar como objecto de estudo as ofertas formativas classificadas pelo nível 4 do ISCED 97, correspondente às ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, e que se traduzem nos Cursos de Especialização Tecnológica (CETs).

No que respeita à classificação dos CETs no quadro formal do sistema de ensino português, importa alertar para a presença de uma contradição recente. Se, do ponto de vista legislativo, os CETs são considerados formações de nível 4, de ensino pós-secundário não superior (Decreto-Lei 88/2006, de 23 de Maio e Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 49/2005, de 30 de Agosto), actualmente, à luz do recente Quadro Nacional de Qualificações (Abril de 2009), definido por consequência da implementação do modelo de Bolonha, este ciclo de estudos está classificado como sendo de nível 5, posicionando-se ao nível da dimensão educativa do ensino superior².

² A contradição entre os níveis de classificação educativa dos CETs é muito recente e decorre, como referido, da elaboração do Quadro Nacional de Qualificações (Abril 2009) no âmbito da implementação do Modelo de Bolonha. Aquando do início do presente trabalho de investigação, em Abril de 2005, esta contradição era inexistente, pelo que se optou por manter o argumento de base à conceptualização dos CETs, baseada no sistema ISCED 97.

CAPITULO 2. O valor social e económico do Ensino Pós-secundário de ciclo curto profissionalizante

No quadro da produção teórica recente sobre o desenvolvimento e competitividade económica, são vários os autores que apontam a relevância da educação e formação dos recursos humanos enquanto seu requisito fundamental. Havendo ainda que melhorar a sustentação empírica da relação causal entre a educação e formação dos recursos humanos e a competitividade económica (Temple, 2000), são, no entanto, vários os estudos que atestam o seu impacto no crescimento da produtividade, e consequentemente no crescimento económico (Romer, 1986; Lucas, 1988; Amsden, 1989; Azariadis e Drazen, 1990).

Segundo Temple (2000), os benefícios decorrentes da educação e formação dos indivíduos podem ser analisados sob duas perspectivas fundamentais:

- A perspectiva individual e de valorização social, no sentido em que a educação gera bem-estar e felicidade e contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida e para a realização pessoal;
- A perspectiva económica, no sentido em que a educação gera benefícios directos no desempenho laboral e nos níveis de rendimento individuais e colectivos, contribuindo por esta via para o incremento dos níveis de produtividade.

Do ponto de vista da investigação produzida nas últimas décadas, o debate sobre o impacto da educação e formação dos indivíduos no crescimento e desenvolvimento económico tem estado associado ao conceito de capital humano.

Por capital humano entende-se o conjunto de conhecimentos e competências adquirido pelos indivíduos, que lhes confere uma capacidade produtiva superior à dos indivíduos que apenas podem oferecer trabalho não qualificado (Castro, 1994). A sua aquisição faz-se por duas vias fundamentais: a via da escolarização formal e a via da experiência profissional adquirida no local de trabalho e complementada com percursos de formação profissional ao longo da vida (de la Fuente e Ccione, 2002).

Desde a década de 60 que a relação entre capital humano e crescimento económico tem sido alvo de inúmeros estudos. Nas últimas duas décadas, a investigação sobre esta temática ganhou um novo impulso, em consequência da importância assumida pelo conhecimento e pelas competências tecnológicas nos processos de desenvolvimento económico. Do ponto de vista empírico, a investigação levada a cabo tem

recorrido, na sua grande maioria, ao uso de técnicas econométricas que determinam os efeitos do número de anos de escolaridade no nível de rendimento salarial individual e no grau de produtividade média agregada. A utilização da variável “anos de escolaridade” é explicada pela hipótese de que grande parte das competências e conhecimentos são adquiridas pela via da educação formal, pelo que se espera que a correlação entre os anos de frequência escolar e a acumulação de capital humano seja elevada. No entanto, a utilização isolada da variável “anos de escolaridade” tem gerado, segundo de la Fuente e Ccione (2002), a sobre-estimação do contributo do capital humano no crescimento económico, dada a existência de variáveis omissas.

A abordagem ao capital humano enquanto factor fundamental do desenvolvimento económico tem sofrido diversas interpretações, acompanhando a própria evolução social e económica. Para perceber de que forma tem evoluído o pensamento teórico, e justificar a pertinência actual da educação e formação dos recursos humanos, particularmente da educação de natureza profissionalizante, apresentam-se de seguida, de forma breve e sequencial, algumas das teorias mais importantes, que relacionam o capital humano com o crescimento e desenvolvimento económico.

2.1. Crescimento económico e Capital Humano

Antes de se avançar para a apresentação sumária do conjunto de teorias que enquadram, do ponto de vista económico, a evolução da importância da educação e formação dos recursos humanos, importa perceber quais os mecanismos na base deste enquadramento.

Para o efeito recorreu-se à definição de teoria de crescimento económico e de modelo de crescimento económico.

O crescimento da produtividade económica é um fenómeno constante e imparável desde o séc. XVIII. As várias tentativas para a sua explicação são veiculadas por um conjunto de teorias, designadas por teorias do crescimento económico. De acordo com Bhattacharjee et al (2007),

Growth theory has two main objectives. The first is identification of the mechanisms underlying the process of economic growth and, in particular, the reasons why growth can be sustained in the long run, avoiding decreasing returns to productive factors. The second objective is the explanation of the observed persistent patterns of geographical inequality in economic performance. (Bhattacharjee et al, 2007:4)

As teorias de crescimento económico são operacionalizadas mediante modelos explicativos que procuram identificar as variáveis fundamentais na base da sua dinâmica.

Os modelos teóricos do crescimento económico utilizam como variáveis grandes agregados macroeconómicos, considerando um número limitado de inputs e outputs. O seu objectivo é o de estabelecer relações quantitativas entre inputs e outputs, passíveis de serem explicitadas através de modelos matemáticos. [...] ... estes modelos pretendem explicar as fontes de crescimento económico, as condições de equilíbrio dinâmico e, eventualmente, as relações entre o crescimento e a repartição factorial do rendimento. [...] os modelos de crescimento são, em geral, “modelos do lado da oferta”, já que é corrente admitir-se que, no longo prazo, o produto de equilíbrio situar-se-á inevitavelmente na proximidade do produto potencial e este último depende da disponibilidade de factores e dos níveis tecnológicos. (Silva e Silva, in Costa, 2002: 159)

A evolução das teorias e modelos de crescimento económico foi marcada pela importância crescente do capital humano. A resenha que se segue pretende demonstrar essa evolução.

2.1.1. Modelos neoclássicos de crescimento – o contributo de Solow

A evolução da teoria de crescimento tem como ponto de partida o modelo neoclássico de crescimento de Robert Solow (1956).

O modelo de Solow surge em resposta a algumas das conclusões decorrentes da abordagem keynesiana ao crescimento económico, que procura determinar quais os mecanismos e as condições de crescimento permanente sem ocorrência de desemprego. Admitindo que a relação entre capital e trabalho é rígida, o modelo keynesiano assume que o crescimento de uma economia em pleno emprego só pode ser alcançado mediante um determinado valor da taxa poupança, garantido pelas políticas macro-económicas do Estado (Harrod, 1939). Trata-se de um modelo que conduz a uma dinâmica de crescimento instável e que não fornece uma explicação satisfatória para a relação entre progresso técnico e crescimento económico.

Solow tenta rebater os resultados alcançados pelo modelo anterior, admitindo a substituíbilidade parcial dos factores. Com base na premissa da substituíbilidade dos factores, o modelo de Solow defende a flexibilidade da relação capital/trabalho, em face das condições de mercado vigentes, e mostra como um estado de crescimento estacionário é acompanhado pelo aumento permanente do rácio capital/trabalho. Tal implica admitir que taxas de poupança diferentes podem originar crescimento económico em pleno emprego. A diferença reside apenas no tempo de alcance deste equilíbrio. Assim, países com taxas de poupanças inferiores levarão mais tempo a alcançar o seu equilíbrio em relação a países cujas poupanças são maiores. Contudo, se se eliminar a condição temporal, o modelo de Solow admite que todas as economias crescerão

de forma convergente até ao seu estado de equilíbrio ou *steady-state*, assumindo a ocorrência de um processo de convergência absoluta a longo prazo.

As conclusões do modelo de crescimento de Solow podem ser sistematizadas em dois pontos fundamentais:

- O crescimento económico depende de um progresso técnico ubíquo e exógeno aos sistemas económicos.
- O crescimento a longo prazo é independente da taxa de poupança. A taxa de poupança apenas influencia a velocidade com que se atinge o *steady-state*;

Demonstrando a probabilidade de ocorrência de um equilíbrio económico dinâmico pela via de taxas de poupança diferenciadas, o modelo de Solow falha, contudo, na explicação das diferenças entre os ritmos de desenvolvimento verificados entre países. A fragilidade do modelo decorre de fazer depender o crescimento económico de um progresso técnico exógeno e ubíquo aos sistemas económicos. Considerando um progresso técnico com estas características, Solow marginaliza uma componente fundamental da vantagem competitiva dos sistemas económicos, negligenciando assim uma parte importante da explicação para a ocorrência de ritmos de crescimento diferenciados entre regiões e países.

Para perceber estas diferenças de crescimento, foi necessária a endogeneização do progresso técnico.

Na sequência do trabalho de Solow, foram vários os estudos que se dedicaram à verificação empírica da existência de uma convergência absoluta, sendo de realçar o trabalho pioneiro de Barro (1991). À luz deste e de outros trabalhos é consensual a inexistência de evidências que suportem a hipótese de convergência absoluta, que defende que as economias mais pobres crescem mais rapidamente do que as economias mais ricas, sem qualquer tipo de condicionalismo.

Assim, na tentativa de explicação empírica do modelo neoclássico de crescimento desenvolvido por Solow, Barro (1991) introduz o conceito de convergência condicionada, segundo o qual, cada país tende a convergir para o seu nível específico de equilíbrio ou *steady-state*, reconhecendo assim que diferentes economias podem apresentar diferentes níveis de *steady-state*, logo níveis de convergência e ritmos de crescimento diferenciados. De acordo com o conceito de convergência condicionada, as economias mais pobres não crescem necessariamente a ritmos superiores aos verificados para as economias mais ricas, como assumido pela hipótese de convergência absoluta. Segundo esta perspectiva, uma economia crescerá tanto mais rápido quanto mais longe estiver do seu estado de equilíbrio, sendo este diferenciado por economia.

A explicação fornecida por Barro para a não verificação da convergência absoluta prende-se com o facto de países de mais baixo rendimento *per capita* estarem próximos do seu próprio equilíbrio de longo prazo, o que os impede, de acordo com a concepção de convergência condicionada, de crescerem a taxas mais elevadas (Figueiredo et al, 2005:144)

De uma maneira geral, Barro tenta demonstrar que a ocorrência da convergência condicionada é possível com um modelo de Solow alargado e enriquecido por novas variáveis explicativas. Assim, contrariamente ao modelo de Solow, Barro considera que o crescimento do produto *per capita* a longo prazo depende não apenas da taxa de investimento em bens de capital e da taxa de crescimento da oferta de trabalho (já incorporadas no modelo inicial), mas também de variáveis relacionadas com matérias como a fiscalidade, funcionamento dos mercados e direitos de propriedade.

Apesar do alargamento do modelo de Solow a outras variáveis explicativas, o modelo de Barro continua a não dar uma explicação suficiente para explicar os ritmos de crescimento diferenciado entre países e regiões. Tal deve-se, uma vez mais, à adopção de um conceito de progresso técnico, fonte de vantagem competitiva, exógeno aos sistemas económicos.

A inconsistência das conclusões do modelo de Solow e de Barro com a realidade económica derivou da marginalização da origem do progresso técnico como fonte de vantagem competitiva, considerando-o ou exógeno aos sistemas económicos, ou parcialmente endógeno, assumindo-o como um bem transacionável e disponível (Silva e Silva, 2002).

De forma a ultrapassar os constrangimentos da explicação do crescimento económico diferenciado a longo prazo, um grupo de economistas desenvolveu, a partir da década de 80, um conjunto de trabalhos pioneiros. Destes destacam-se as contribuições de Paul Romer (1986 e 1990) e Robert Lucas (1988). Os modelos desenvolvidos por estes economistas passaram a designar-se genericamente como modelos de crescimento endógeno.

Tal como o nome indica, estes modelos consideravam que o crescimento do produto *per capita*, e consequentemente o crescimento em geral, decorria da endogeneização global do progresso técnico. No entanto, estes modelos de crescimento endógeno permanecem fieis à hipótese de existência de equilíbrio geral, considerando-se assim como um aprofundamento da teoria neoclássica.

2.1.2. Modelos de crescimento endógeno – os contributos de Lucas e Romer

A questão central das abordagens de crescimento endógeno incide na natureza do progresso técnico. Nestas abordagens, ao contrário dos modelos anteriores, o progresso técnico não é ubíquo, encontrando-se confinado (endógeno) aos sistemas produtivos que investiram para o acumular (Figueiredo et al, 2005).

Segundo as teorias do crescimento endógeno, uma parte substancial da acumulação do progresso técnico faz-se pela via da acumulação de capital humano, entendido como factor central da produção e uso de conhecimento.

Verifica-se, contudo, uma diferença entre os modelos estudados, centrada na forma como este capital humano é endogeneizado.

O modelo de Lucas considera a endogeneização do capital humano pela via do factor trabalho (L). Segundo Bhattacharjee et al (2007), o crescimento no modelo de Lucas dá-se através da incorporação de recursos tecnológicos exógenos em diferentes capacidades endógenas para a sua utilização. Estas capacidades endógenas estão, por sua vez, associadas ao capital humano acumulado no sistema económico.

A formulação do modelo de Lucas dá-se através da equação:

$$Y = K^{\alpha} (aL)^{1-\alpha}$$

Onde, Y= Produto; K= stock de Capital; L= Força de trabalho; a = factor de acumulação de capital humano; α = Constante, entre 0 e 1.

Tendo presente esta formulação, Lucas prevê dois modos distintos de acumulação de capital humano, traduzido pelo coeficiente a : por um lado, a via da educação formal, à qual está associada a ideia de que quanto maior o nível de escolaridade maior é a acumulação de capital humano; por outro lado, a via do *learning-by-doing*, associado à ideia da experiência profissional adquirida e acumulada ao longo da vida³. Tal significa que países com uma forte aposta na educação e formação dos seus recursos humanos têm uma maior probabilidade de apresentar um potencial competitivo mais expressivo do que países onde esta aposta não é tão significativa.

O modelo de Lucas introduz também a ideia da existência de uma externalidade associada à acumulação de capital humano, querendo isto dizer que, *cada indivíduo será tanto mais eficiente quanto mais a economia for*

³ A conjugação de uma trajectória de educação formal, com trajectórias do *learning-by-doing*, enquanto processos de acumulação de capital humano, justifica-se pelo seguinte: a educação formal tem efeitos marginais decrescentes, querendo isto dizer que, a longo prazo, o seu impacto torna-se residual. No entanto, a acumulação do capital humano pode continuar mediante a combinação de um ensino formal com a aprendizagem pelo trabalho (*learning-by-doing*). Esta combinação faz-se através de um processo de aprendizagem e formação ao longo da vida. Note-se, também, que o processo de aprendizagem pelo acto produtivo não deve ser encarado numa óptica apenas individual; as equipas de trabalho, as empresas e os sistemas produtivos também aprendem (CEDEFOP, 2007)

composta de pessoas qualificadas (Figueiredo et al, 2005:162). Tal observação reforça a importância da formulação de políticas educativas e formativas inclusivas e generalizadas.

Na perspectiva de Romer, a endogeneização do capital humano dá-se pela via da acumulação de ideias. A esta acumulação Romer faz corresponder a capacidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D) produzida pelo sistema económico e cujos resultados se acumulam ao longo do tempo.

Romer assume que o progresso técnico é um bem privado que é produzido através do esforço de investigação desenvolvido por cientistas e laboratórios de I&D, e que é acumulado pelo sistema económico em stock de ideias (Bhattacharjee et al, 2007). Paralelamente, considera que a produção e a acumulação de ideias não são sujeitas à lei dos rendimentos decrescentes, i.e, a sua contribuição para o crescimento económico tende a ser inesgotável no tempo. Tal hipótese resulta das características associadas às ideias enquanto bens públicos não rivais e não exclusivos, querendo isto dizer, respectivamente, que a sua utilização por determinado agente não condiciona a sua utilização por outros agentes e que nenhum agente pode excluir outros do seu consumo em simultâneo.

Defendendo que a acumulação ideias, fonte de vantagem competitiva e crescimento económico, é dependente da taxa de crescimento da força de trabalho associada a actividades de I&D, o modelo de Romer, à semelhança do modelo de Lucas, coloca em relevo o papel da educação e formação dos recursos humanos nos processos de crescimento económico. No entanto, segundo o modelo de Romer, a aposta educativa deverá ser sobretudo canalizada para os níveis superiores, os únicos capazes de produzir mão-de-obra especializada para alimentar as actividades de I&D.

Como consequência da endogeneização do progresso técnico pela via da acumulação de capital humano, Figueiredo et al (2005) considera que os modelos de crescimento de Lucas e Romer recentram o papel das políticas públicas na sensibilização e promoção de condições que promovam esta acumulação, como por exemplo estratégias direccionadas para a educação e formação de recursos humanos.

No entanto, segundo os autores, estes modelos de crescimento ainda não resolvem de forma satisfatória questões fundamentais sobre a dinâmica diferenciada de evolução das economias.

Aspectos e dimensões da evolução das economias de mercado tais como a evolução diferenciada de empresas e sectores, a complexidade dos processos de formação e acumulação de conhecimento técnico, a evolução das instituições e o papel da procura na dinâmica a longo prazo constituem outros tantos desafios para uma formalização cada vez mais completa do crescimento económico (Figueiredo et al: 56).

Na tentativa de explicação da ocorrência de processos de crescimento diferenciados e sustentados numa lógica de acumulação de capital humano, um conjunto de novas correntes de pensamento emergiram, tendo por base o conceito shumpeteriano de “destruição criativa”, enquanto processo básico através do qual ocorre a aproximação à fronteira tecnológica (Bhattacharjee et al, 2007). Estas correntes agrupam uma nova geração de teorias de crescimento endógeno que, contrariamente às anteriores, admitem desde o início a existência de condições de desequilíbrio entre diferentes economias. Contudo, mantem a centralidade do capital humano como fonte fundamental do crescimento económico.

No âmbito destas teorias, destacam-se as contribuições de Fagerberg (1988) e Aghion e Howitt (1992, 2005).

2.1.3. A nova geração de modelos de crescimento endógeno – a corrente neo-Shumpeteriana

Aquilo que distingue a teoria shumpeteriana de outras teorias de crescimento endógeno é a consideração do progresso técnico, ou inovação, como um processo social, cumulativo e sistémico.

Innovation to Schumpeter was ‘a new combination’ of existing pieces of knowledge drawn from different sources such as, for instance, basic science, engineering, marketing, procurement, management and so on. Hence, following this view every new innovation does to some extent build on – and adds to - the broader ‘knowledge base’ of society (to use a more recent term). Thus, following Schumpeter innovation is by its very nature a systemic phenomenon (Fagerberg e Verspagen, 2002).

Segundo esta visão social, sistémica e cumulativa da inovação de Shumpeter, o sistema económico está constantemente a ser perturbado por inovações tecnológicas, cujas dinâmicas de competição seleccionam aqueles que alcançam um maior sucesso na criação, adopção e incremento de novas tecnologias (Howitt, 2002).

O conceito shumpeteriano da inovação lançou uma nova perspectiva sobre os fenómenos de crescimento económico, explicando a sua diferenciação entre países. Segundo a corrente neo-shumpeteriana, estes processos diferenciados de crescimento económico resultam do comportamento distinto dos países, enquanto produtores ou imitadores de inovação. De acordo com este comportamento, a teoria shumpeteriana justifica os vários graus de desenvolvimento com base na maior ou menor proximidade à fronteira tecnológica, definida por Bhattacharjee et al (2007) como *the envelope of all possible input-output combinations, representing the maximum output that can be produced using a given set of inputs* (id:6). Segundo a perspectiva shumpeteriana, países inovadores tendem a posicionar-se muito próximo da fronteira tecnológica, enquanto países imitadores tendem a assumir uma posição mais distante.

Com base na teoria de Shumpeter, Fagerberg (1988) desenvolveu um modelo, onde incorporou o desempenho inovativo dos diferentes países como factor explicativo do crescimento económico divergente. Segundo este modelo, a produtividade depende de três factores principais⁴: i) difusão ou imitação, ii) produção e iii) uso do conhecimento, cuja formulação matemática é:

$$Y = Z D^{\alpha} N^{\beta} C^{\tau}$$

Em que Y é a produção por trabalhador; D é o coeficiente de difusão ou imitação do conhecimento de um determinado país; N, o coeficiente de criação de conhecimento de um determinado país; C, o coeficiente de uso de conhecimento de um determinado país, Z representa o stock de capital e outros factores, e α , β e τ são constantes.

De acordo com o modelo de Fagerberg (1988), o crescimento económico de determinado país depende, assim, da conjugação da sua capacidade de imitação (a contribuição deste factor aumenta com a distância à fronteira tecnológica); da sua capacidade de criação de novo conhecimento, i.e., da sua capacidade de inovação; e do desenvolvimento de capacidades endógenas de uso e aproveitamento dos benefícios decorrentes da tecnologia existente. Assim, este modelo aponta para a existência de uma relação próxima entre crescimento económico e o crescimento de actividades tecnológicas de determinado país, sendo que para o efeito terá de estar garantido à priori um conjunto de condições de suporte, como por exemplo a existência de capital humano.

To catch-up with the developed countries, the results [of the model] suggest that semi-industrialized countries cannot rely only on a combination of technology import and investments, but have to increase their national technological activities as well (Fagerberg, 1988: 451).

Por outro lado, Aghion e Howitt (2005) aplicam a teoria de Shumpeter na explicação das diferenças de desenvolvimento entre a Europa e os EUA, tendo como base de partida o sistema educacional. Usando um conjunto de indicadores relativos ao grau de escolaridade e à despesa pública em educação, com especial enfoque na educação pós-secundária, os autores tentam perceber se o deficit europeu existente⁵ é a explicação central das diferenças de desenvolvimento encontradas. O estudo conclui que é nas diferenças ao nível educacional da população em geral, particularmente ao nível da educação pós-secundária, que reside a justificação para os ritmos de crescimento diferenciados. Estes por sua vez são explicados por diferentes

⁴ De acordo com o autor, a omissão desta componente inovativa nacional na maior parte dos modelos anteriores tornou difícil a explicação da ocorrência de dinâmicas de crescimento divergentes entre países.

⁵ A first look at the US versus the EU in 1999-2000 shows that 37.3% of the US population aged 25-64 have completed a higher education degree, against only 23.8% of the EU population. This educational attainment comparison is mirrored by that on tertiary education expenditure, with the US devoting 3% of its GDP to tertiary education versus only 1.4% in the EU (Aghion e Howitt, 2005:17).

posicionamentos face à fronteira tecnológica, assumindo os EUA uma maior proximidade comparativamente à Europa, cujo processo de crescimento se caracteriza por uma dinâmica de *catching-up* (*ibidem*)⁶.

Segundo os autores, o capital humano não afecta de igual forma a inovação e a imitação: a educação primária e secundária tende a produzir imitadores enquanto que a educação pós-secundária (sobretudo ao nível da graduação superior) tende a produzir inovadores. Esta observação é fundamental para perceber o posicionamento de um país relativamente ao seu esforço de investimento nas várias tipologias de educação, uma vez que induz a ideia de que à medida que um país se aproxima da fronteira tecnológica (assumindo gradualmente um carácter inovador), o seu investimento em educação pós-secundária tende a ser mais importante que o investimento em educação primária ou secundária (*ibidem*).

À semelhança das outras abordagens tradicionais de crescimento endógeno, a abordagem neo-shumpeteriana, aqui formalizada com base nos trabalhos de Fagerberg e Aghion e Howitt, coloca uma ênfase particular no papel das políticas públicas de educação e formação dirigidas à valorização do capital humano. De acordo com esta abordagem, caberá a cada país definir o programa educativo e formativo que, em busca de uma aproximação gradual à fronteira tecnológica, melhor se adapte às condições conjunturais e estruturais existentes e às respectivas prioridades de desenvolvimento.

Assim, a perspectiva alternativa da inovação, ou progresso técnico, proporcionada pela escola de Shumpeter, resultou numa nova abordagem ao capital humano e à economia, e por consequência à educação e qualificação dos recursos humanos. Segundo as diferentes abordagens referenciadas, a maior ou menor necessidade de educação e formação é justificada com base no posicionamento dos países em relação à fronteira tecnológica e assim, no seu comportamento enquanto inovadores ou imitadores.

Importa, a título de conclusão, dizer que os modelos aqui reportados se referem ao nível macro-económico, sendo aplicados na busca de uma justificação para a ocorrência de ritmos de desenvolvimento diferenciados entre países ou regiões.

No sentido de apurar um conjunto de considerações sobre o objecto de investigação, considerou-se a transposição destas considerações macro, para um nível intermédio de acção, fazendo a sua leitura ao nível das tipologias de actividades económicas. Estas considerações são apresentadas adiante.

⁶ Para uma explicação mais detalhada ver Aghion e Howitt (2005) "Appropriate Growth Policy: A Unifying Framework", 20th Annual Congress of the European Economic Association, Amsterdam, 2005.

2.2. O exemplo das Áreas Metropolitanas norte-americanas

Para demonstrar a importância da formação dos recursos humanos na geração de riqueza e crescimento, desenvolvemos, a título de exemplo, um estudo estatístico para as áreas metropolitanas dos EUA⁷. Este estudo teve como objectivo perceber qual o grau de associação entre alguns níveis de habilitação escolar e o rendimento *per capita*. Os níveis de habilitação considerados como variáveis explicativas foram: diploma de estudos secundários (*high school graduate*), ensino superior incompleto (*some college, no degree*), grau de formação superior técnico-vocacional (*associate degree*) e grau de licenciatura (*bachelor's degree*).

O estudo foi realizado com recursos a uma análise de regressão múltipla, complementada pela técnica de *stepwise* para obtenção do melhor modelo de associação. Apenas referir que estes modelos de associação apenas indicam a presença de relações entre as variáveis, não sendo possível fazer extrapolações automáticas entre estes níveis de associação e a presença de relações causais. Tal deve-se à presença de variáveis omissas.

Especial atenção foi dada à variável “grau de formação superior técnico-vocacional” (*associate degree*) por ser aquela que mais se aproxima à realidade dos CETs, objecto da presente investigação.

No sentido de avaliar e caracterizar a existência de padrões de associação entre os níveis de habilitação escolar considerados e o rendimento *per capita*, foram realizadas quatro análises distintas:

- uma primeira análise, englobando a totalidade das áreas metropolitanas dos EUA – designado por modelo global;
- e as restantes três análises, contemplando os respectivos tercis de rendimento *per capita*, e de onde resultou a distinção entre: áreas metropolitanas mais ricas, áreas metropolitanas intermédias, e áreas metropolitanas mais pobres.

O número total de unidades de análise foi de 365. O programa de tratamento estatístico utilizado foi o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Apresentam-se, seguidamente, para cada uma das análises realizadas, os resultados relativos aos coeficientes de regressão bivariada entre as todas as variáveis, os respectivos modelos de associação e os coeficientes de regressão linear múltipla e respectiva recta de regressão.

⁷ Uma vez que não existiam à data (2006) informação agregada sobre as áreas metropolitanas dos EUA, a construção da base de indicadores foi realizada com recurso à informação disponível no US Census Bureau (2000) <http://www.census.gov/>, por unidade estatística “County”. Depois de organizada e sistematizada a informação por *County*, esta foi agregada em áreas metropolitanas de acordo com a listagem disponibilizada pelo US Census Bureau. Esta agregação consistiu no ajustamento dos indicadores (por somatório simples, ou cálculo de médias) à realidade territorial que se pretendeu analisar.

2.2.1. Modelo global

A análise global permite concluir que, na totalidade das áreas metropolitanas norte-americanas, os níveis de habilitação apresentam um grau de associação muito expressivo com o rendimento *per capita*.

Os resultados apontam para a existência de 4 modelos de associação, com diferentes coeficientes de determinação (r^2). O valor de r^2 traduz a percentagem do rendimento *per capita* que é explicada pelas variáveis que compõem o modelo:

Coeficientes de regressão bivariada

Variáveis	Rendimento per capita	
	Coeficiente de correlação de Pearson (r)	Significância
High School Graduate	-0,261	0,000
Some College, no degree	-0,028	0,297*
Associate degree	0,201	0,000
Bachelor's degree	0,663	0,000

* não apresenta significância estatística

Coeficientes de regressão bivariada (cont.)

Variáveis	High School Graduate		Some College, no degree		Associate degree		Bachelor's degree	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
High School Graduate	1,000	-	-0,386	0,000	-0,181	0,000	-0,602	0,000
Some College, no degree	-0,386	0,000	1,000	-	0,375	0,000	0,167	0,001
Associate degree	-0,181	0,000	0,375	0,000	1,000	-	0,229	0,000
Bachelor's degree	-0,602	0,000	0,167	0,001	0,229	0,000	1,000	-

Modelos de Associação e valor de variância explicada (modelo global)

Modelo	Variáveis	R2 (ajustado)	Significância
1	Bachelor's degree	0,438	0,000
2	Bachelor's degree High School Graduate	0,467	0,000
3	Bachelor's degree High School Graduate Some College, no degree	0,472	0,028
4	Bachelor's degree High School Graduate Some College, no degree Associate degree	0,480	0,011

De acordo com os resultados, o modelo 4 é aquele que apresenta um coeficiente de determinação mais elevado, significando que 48% da variabilidade do rendimento *per capita* nas áreas metropolitanas dos EUA se encontra associado apenas com a variação dos níveis de habilitação escolar que compõe o modelo.

Os níveis de habilitação que compõe este modelo de associação são o grau de licenciatura, o diploma de estudos de secundários, o grau de formação superior técnico-vocacional e o ensino superior incompleto.

Se olharmos para os respectivos coeficientes de regressão linear múltipla, podemos observar o peso que cada um destes níveis de habilitação tem na explicação da variância do rendimento *per capita*.

Coeficientes de Regressão Linear Múltipla (modelo global)

Modelo 4	Coeficientes não satandardizados		Coeficientes satandardizados	t	Significância
	B	Erro standard	Beta		
Constante	0,256	3,091		0,083	0,934
Bachelor's degree	43,172	2,750	0,760	15,701	0,000
High School Graduate	8,509	2,632	0,165	3,233	0,001
Some College, no degree	-9,912	3,319	-0,131	-2,986	0,003
Associate degree	11,476	4,502	0,106	2,549	0,011

Nota: variável dependente – rendimento per capita

De acordo com estes resultados, a recta de regressão que pode ser usada para explicar o rendimento per capita é: $Rcap = 0,256 + 43,172*GL + 8,509*DES - 9,912*ESI + 11,476*FSTV$

Legenda: Rcap- rendimento per capita, GL – indivíduos com grau de licenciatura; DES - indivíduos com o diploma de estudos secundários; ESI - indivíduos com o ensino superior incompleto; FSTV - indivíduos com grau de formação superior técnico vocacional.

2.2.2. Modelo “Áreas Metropolitanas mais ricas”

Nas áreas metropolitanas mais ricas, os resultados apontam para a presença de dois modelos de associação distintos:

Coeficientes de regressão bivariada

<i>Variáveis</i>	<i>Rendimento per capita</i>	
	<i>Coeficiente de correlação de Pearson</i>	<i>Significância</i>
High School Graduate	-0,440	0,000
Some College, no degree	-0,170	0,030
Associate degree	-0,197	0,015
Bachelor's degree	0,498	0,000

Coeficientes de regressão bivariada (cont.)

<i>Variáveis</i>	<i>High School Graduate</i>		<i>Some College, no degree</i>		<i>Associate degree</i>		<i>Bachelor's degree</i>	
	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>
High School Graduate	1,000	-	-0,341	0,000	-0,132	0,074*	-0,756	0,000
Some College, no degree	-0,341	0,000	1,000	-	0,373	0,000	0,013	0,445*
Associate degree	-0,132	0,074*	0,373	0,000	1,000	-	0,082	0,184*
Bachelor's degree	-0,756	0,000	0,013	0,445*	0,082	0,184*	1,000	-

* não apresenta significância estatística

Modelos de Associação e valor de variância explicada (modelo “mais ricas”)

Modelo	Variáveis	R2 (ajustado)	Significância
1	Bachelor's degree	0,242	0,000
2	Bachelor's degree High School Graduate	0,293	0,002

De acordo com o coeficiente de determinação, r^2 , o modelo que melhor explica a variância do rendimento *per capita* é o modelo 2, constituído por duas variáveis: grau de licenciatura e grau de formação superior técnico-vocacional. De acordo com os coeficientes de regressão linear múltipla, o grau de licenciatura apresenta-se, uma vez mais, como a variável mais expressiva no modelo de associação do rendimento *per capita*. Contrariamente, o grau de formação superior técnico-vocacional apresenta um coeficiente de regressão negativo, significando que ocorrência de uma associação negativa entre este e o rendimento *per capita*.

Coefficientes de Regressão Linear Múltipla (modelo “mais ricas”)

Modelo 2	<i>Coefficientes não satandardizados</i>		<i>Coefficientes satandardizados</i>	t	Significância
	B	Erro standard	Beta		
Constante	18,225	2,839		6,419	0,000
Bachelor's degree	29,023	4,296	0,518	6,755	0,000
Associate degree	-26,990	8,647	- 0,239	-3,121	0,002

Nota: variável dependente – rendimento per capita

De acordo com estes resultados a recta de regressão que pode ser usada para explicar o rendimento per capita para as áreas metropolitanas mais ricas é: $R_{cap} = 18,225 + 29,023 \cdot GL - 26,990 \cdot FSTV$

Legenda: R_{cap} – rendimento per capita; GL – indivíduos com grau de licenciatura; FSTV - indivíduos com grau de formação superior técnico vocacional.

2.2.3. Modelo “Áreas Metropolitanas intermédias”

O grau de licenciatura é a única variável que compõe o modelo de associação que explica a variação do rendimento *per capita* nas áreas metropolitanas classificadas por intermédias. A variância explicada é de 4,5%.

Coeficientes de regressão bivariada

Variáveis	Rendimento per capita	
	Coeficiente de correlação de Pearson	Significância
High School Graduate	-0,061	0,254*
Some College, no degree	-0,004	0,482*
Associate degree	0,071	0,218*
Bachelor's degree	0,230	0,006

* não apresenta significância estatística

Coeficientes de regressão bivariada (cont.)

Variáveis	High School Graduate		Some College, no degree		Associate degree		Bachelor's degree	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
High School Graduate	1,000	-	-0,490	0,000	-0,217	0,008	-0,721	0,000
Some College, no degree	-0,490	0,000	1,000	-	0,315	0,000	0,248	0,003
Associate degree	-0,217	0,074*	0,315	0,000	1,000	-	0,125	0,000
Bachelor's degree	-0,756	0,000	0,013	0,445*	0,082	0,184*	1,000	-

* não apresenta significância estatística

Modelos de Associação e valor de variância explicada (modelo "intermédias")

Modelo	Variáveis	R2 (ajustado)	Significância
1	Bachelor's degree	0,045	0,011

De acordo com os coeficientes de regressão múltipla, a recta que pode ser utilizada para explicar a variação do rendimento *per capita* para as áreas metropolitanas intermédias é: $Rcap = 18,1465 + 3,734 \cdot GL$

Legenda: Rcap – rendimento per capita; GL – indivíduos com grau de licenciatura

2.2.4. Modelo “Áreas Metropolitanas mais pobres”

Nas áreas metropolitanas mais pobres, os resultados apontam para a presença de dois modelos de associação:

Coeficientes de regressão bivariada

Variáveis	Rendimento per capita	
	Coeficiente de correlação de Pearson	Significância
High School Graduate	0,416	0,000
Some College, no degree	0,013	0,442*
Associate degree	0,100	0,138*
Bachelor's degree	0,285	0,001

* não apresenta significância estatística

Coeficientes de regressão bivariada (cont.)

Variáveis	High School Graduate		Some College, no degree		Associate degree		Bachelor's degree	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
High School Graduate	1,000	-	-0,395	0,000	-0,110	0,113*	-0,333	0,000
Some College, no degree	-0,395	0,000	1,000	-	0,452	0,000	0,323	0,000
Associate degree	-0,110	0,113*	0,452	0,000	1,000	-	0,068	0,229*
Bachelor's degree	-0,333	0,000	0,323	0,000	0,068	0,229*	1,000	-

* não apresenta significância estatística

Modelos de Associação e valor de variância explicada (modelo “mais pobres”)

Modelo	Variáveis	R2 (ajustado)	Significância
1	High School Graduate	0,167	0.000
2	Bachelor's degree		
	High School Graduate	0,365	0.0020

Aquele que apresenta maior relevância na explicação da variação do rendimento *per capita* é o modelo 2, constituído pelas variáveis grau de licenciatura e diploma de estudos secundários.

Dentro do modelo, de acordo com os coeficientes de regressão múltipla, é uma vez mais a variável grau de licenciatura que maior expressividade tem na variação do rendimento *per capita*.

Coeficientes de Regressão Linear Múltipla (modelo “mais pobres”)					
Modelo 2	Coeficientes não satandardizados		Coeficientes satandardizados		Significância
	B	Erro standard	Beta	t	
Constante	3,189	1,604		1,987	0,049
High School Graduate	13,932	1,861	0,575	7,486	0,000
Bachelor's degree	15,429	2,488	0,477	6,200	0,000

De acordo com os resultados, a recta de regressão a recta que pode ser utilizada para explicar a variação do rendimento *per capita* para as áreas metropolitanas mais pobres é: $Rcap = 3,189 + 15,429*GL + 13,932*DES$

Legenda: Rcap – rendimento per capita; GL – indivíduos com grau de licenciatura; DES - indivíduos com o diploma de estudos secundários

2.2.5. Conclusões

Não sendo possível tecer qualquer tipo de considerações relativamente a relações de causa-efeito entre os níveis de qualificação escolar estudados e o rendimento *per capita*, os resultados das análises efectuadas apontam, contudo, para algumas conclusões inequívocas que merecem atenção:

- no contexto global das áreas metropolitanas americanas, a qualificação dos recursos humanos está fortemente associada à variação positiva da riqueza individual;
- o grau de licenciatura (*bachelor's degree*) é aquele que apresenta maior associação com o rendimento individual, sendo que, a presença de indivíduos com esta qualificação se torna mais relevante nas áreas metropolitanas mais ricas;
- Globalmente, o grau de formação superior técnico-vocacional (*associate degree*) apresenta uma associação positiva com o grau de licenciatura, como evidenciado pelo coeficiente de correlação bivariada. Tal associação indicia a presença de um efeito supletivo entre ambas: a presença de indivíduos com formação superior técnico-vocacional encontra-se associada à presença de indivíduos com grau de licenciatura e vice-versa. Esta associação é mais evidente nas áreas metropolitanas mais pobres;
- Em todos os modelos estudados, o diploma de estudos secundários (*high school graduate*) e o grau de licenciatura estão associados de forma negativa, conforme evidenciado pelos respectivos coeficientes de correlação bivariada. Tal associação negativa indica que estas qualificações exercem entre si um efeito de alternativa: quanto maior a presença de indivíduos com o diploma de

estudos secundários, menor é a presença de indivíduos com o grau de licenciatura e vice-versa. Esta associação negativa é, à semelhança do caso anterior, mais evidente nas áreas metropolitanas mais pobres.

No contexto particular das áreas metropolitanas norte-americanas, os resultados corroboram as conclusões decorrentes dos modelos económicos neo-shumpeterianos. Por um lado, observa-se que nas áreas mais ricas, os níveis de qualificação superiores exercem um efeito fundamental na produção da riqueza individual. Por outro lado, para os territórios mais desfavorecidos, a aposta em qualificações de nível secundário e intermédio parecem ser as mais adequadas para a geração da riqueza. Assim, no seguimento da linha de pensamento neo-shumpeteriano, os resultados apontam para a necessidade de apostas educativas diferenciadas consoante os níveis de riqueza presentes.

2.3. O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal, à luz da evolução do paradigma económico

De acordo com a evolução do pensamento e teoria económica, o capital humano tem uma importância central nos processos de crescimento económico dos países e regiões. Por consequência, é igualmente reconhecida a importância das políticas de educação e formação de recursos humanos enquanto instrumentos fundamentais de incentivo, produção e acumulação de capital humano.

Ainda com base nesta evolução, é possível resumir, genericamente, o crescimento económico numa síntese entre a produção de ideias (Romer), a conjugação entre a aprendizagem formal e em ambiente de trabalho (Lucas) e a relação entre imitação-inovação (Fagerberg, Aghion e Howitt).

De acordo com esta interpretação do crescimento, e transpondo para o nível intermédio de acção referido anteriormente, é possível fazer a distinção entre três tipos de actividade: i) actividades na vanguarda tecnológica, sustentadas numa economia baseada na produção e uso eficiente de ideias (inovadores); ii) actividades de posicionamento tecnológico intermédio, baseadas na exploração de recursos endógenos e em processos de aprendizagem-fazendo; iii) actividades tradicionais, de baixo nível tecnológico, baseadas na imitação.

De acordo com esta categorização, é possível tecer um conjunto de considerações relativamente ao contributo da educação pós-secundária de natureza profissionalizante enquanto instrumento de produção e valorização de capital humano.

Especificamente, a formação pós-secundária de natureza profissionalizante é direccionada para a promoção de competências e sofisticação do saber-fazer em actividades caracterizadas por níveis tecnológicos baixos

ou intermédios. Está-se, por exemplo, a falar de actividades como cozinheiro, cabeleireiro, manuseadores de equipamentos industriais ou recepcionista, cujo desempenho profissional com sucesso, fundamentalmente baseado no aprofundamento da prática, não exige a obtenção de uma graduação dita superior.

Contudo, é possível deduzir que o seu papel é significativamente diferente conforme se trate de uma economia com uma grande proximidade à fronteira tecnológica, ou de uma economia de baixo nível tecnológico em processo de *catching-up*.

Assim, no que respeita às economias inovadoras, este tipo de formação é fundamentalmente associada a uma função de apoio às actividades de vanguarda tecnológica, numa lógica de suporte básico de funcionamento. É igualmente fundamental no desenvolvimento de actividades de apoio e valorização de padrões de qualidade de vida compatíveis com o cenário económico vigente. Trata-se portanto de uma formação associada a actividades que são consideradas necessárias mas não prioritárias na óptica de uma política de desenvolvimento sócio-económico.

Do ponto de vista das economias caracterizadas pela presença de sectores de capacidade tecnológica intermédia, a formação pós-secundária profissionalizante assume um contributo mais relevante do que no caso anterior, constituindo-se como um veículo importante de acumulação de capital humano. Na perspectiva do uso de capacidades endógenas e do aprender-fazendo, este tipo de formação funciona como um complemento importante a outros tipos de formação, igualmente relevantes, e mais vocacionados para a produção de ideias – educação superior. Trata-se de contextos económicos cujas apostas educativas se deverão pautar por um equilíbrio entre vários tipos de educação, com uma forte lógica de complementaridade entre eles.

Relativamente a economias de baixo nível tecnológico, a formação profissionalizante representa um contributo imprescindível nas dinâmicas de desenvolvimento. Na presença de actividades sobretudo imitadoras, a importância deste tipo de educação é imputada à sua própria missão, nomeadamente a sofisticação e o aperfeiçoamento de serviços de nível intermédio. Assim, na ausência de actividades inovadoras, estes serviços (intermédios) constituem-se como o motor principal do desenvolvimento destas economias. O incentivo à formação pós-secundária de natureza profissionalizante, enquanto via de valorização e incremento destas actividades, torna-se, nestas circunstâncias, prioritário.

Entender a importância e contributo da educação de nível pós-secundário profissionalizante nos processos de crescimento económico, passa assim, por posicionar os sistemas económicos nas categorias de desenvolvimento acima descritas.

Nas últimas duas décadas, Portugal tem caminhado no sentido de um reforço crescente e reconhecido do seu posicionamento competitivo, em grande parte sustentado por uma política educativa centrada numa forte

aposta na educação superior e nas actividades de investigação e desenvolvimento. Não obstante este reconhecimento e mérito, o tecido económico nacional caracteriza-se sobretudo pela presença de actividades direccionadas para segunda e terceira categorias identificadas, i.e., por actividades de natureza tradicional e de nível tecnológico intermédio.

Neste contexto de acção, a estratégia educativa já em curso deverá igualmente contemplar o desenvolvimento ou consolidação de ofertas de educação intermédia, como é o caso dos CETs, que, na lógica descrita anteriormente, se assumem como trajectórias imprescindíveis à valorização competitiva do país.

À luz da evolução do pensamento teórico sobre o crescimento económico, encontra-se assim justificada para o contexto português, a pertinência do reforço de uma política educativa que contemple a melhoria dos percursos de educação pós-secundária de natureza profissionalizante, neste caso concreto, dos CETs.

CAPITULO 3. O Quadro sócio-económico e político de suporte à expansão, diversificação e evolução das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo-curto profissionalizante

No início da década de 60, um conjunto de transformações sociais e económicas reclamou uma mudança profunda dos sistemas de ensino de nível pós-secundário, no sentido da sua expansão e diversificação: expansão, de forma a abarcar um número crescente de estudantes; diversificação no sentido de dar resposta a necessidades emergentes, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista social.

Entre vários fenómenos de mudança, destacam-se pela sua particular pertinência na expansão e diversificação destes sistemas, a massificação da procura estudantil, as alterações ocorridas no sistema económico, reflectidas numa procura crescente de mão-de-obra qualificada, e a prossecução de objectivos políticos de uma maior equidade social.

É neste contexto de transformação que se desenvolve um percurso de ensino pós-secundário não-universitário, de objectivos e ambições claramente distintos daqueles veiculados pelo ensino académico clássico. No papel de alternativa às universidades, este percurso caracterizou-se desde cedo por um conjunto de especificidades, destacando-se como as mais relevantes: i) a profissionalização do ensino pós-secundário ii) a primazia da prática sobre a teoria, iii) a ênfase na aprendizagem em local de trabalho, iv) o enquadramento diversificado da aprendizagem, com o envolvimento de agentes económicos e educativos, v) o desenvolvimento de programas adaptados às necessidades económicas locais, vi) a oportunidade de articulação dos programas de curta duração com programas universitários, e a consequente oportunidade de progressão educativa (Wasser, 1999).

Nos subcapítulos seguintes pretendemos ir um pouco mais longe na argumentação sobre o desenvolvimento destes percursos alternativos e da sua actual sustentabilidade nos processos de adaptação e reformulação dos sistemas de ensino pós-secundário europeus.

3.1. O fenómeno da expansão e diversificação dos sistemas de ensino pós-secundário

A centralidade da educação e formação enquanto recurso fundamental da competitividade dos países e regiões derivou, como vimos anteriormente, de uma evolução da compreensão dos mecanismos do crescimento económico. A valorização económica da educação motivou, por sua vez, transformações que conduziram a formas alternativas de organização e funcionamento das sociedades.

A emergência de novas necessidades em consonância com os ambientes sociais e económicos em transformação, associada à importância do capital humano enquanto elemento fundamental do desenvolvimento sócio-económico, conduziu à necessidade de educar mais, numa dupla perspectiva: a da expansão e democratização do acesso educativo aos níveis de educação mais elevados, e a de uma melhor correspondência entre o ensino e as necessidades emergentes (Salmi, 2003).

Paralelamente ao apelo por mais educação, a investigação académica enfatiza a importância do ensino pós-secundário como o nível educacional mais adequado para enfrentar as exigências e ambições impostas pelas realidades emergentes⁸ (Grubb e Kraskoukas, 1993; Labarca, 1998, Carneavale e Reich, 2000).

Importa contudo referir que o papel central da educação pós-secundária nas políticas de desenvolvimento sócio-económico não se reflectiu de forma simultânea em todo o mundo, tendo ganho expressão, em primeiro lugar, nos EUA e só décadas mais tarde na Europa. Este desfasamento é fundamental para perceber, à luz das teorias recentes do crescimento económico, as diferenças existentes entre os EUA e a Europa⁹.

Motivada pelo aparente sucesso da política de educação norte-americana, a generalidade dos países europeus inicia o seu processo de reforma educativa ao nível dos sistemas de ensino pós-secundário em meados da década de 60. Como veremos no próximo sub-capítulo, as motivações para a reforma europeia acabaram por ser um pouco mais heterogéneas do que aquelas que motivaram a reforma americana, fruto das especificidades de um contexto social e económico temporal e culturalmente distinto.

Duas décadas mais tarde, a necessidade destas reformas foi reforçada pelas transformações nos modelos de organização sócio-económica, que genericamente se reportam como a emergência da Sociedade do Conhecimento (Grubb, 2003). Estas transformações resultaram no reforço da valorização social e económica da educação e formação dos recursos humanos.

⁸ São vários os autores que defendem o nível de educação secundário como o nível mínimo de aquisição de competências básicas para saber esta e viver na "sociedade do conhecimento" (Grubb e Kraskoukas, 1993; Labarca, 1998; Carneavale e Reich, 2000). Por exemplo, Labarca (1998) num estudo realizado em duas fábricas de componentes automóveis na Argentina, defende que o sucesso das políticas e estratégias direccionadas para o aumento da produtividade laboral dependem, em larga escala, do nível de desenvolvimento de competências básicas na população activa e do seu nível de formação pós aquisição destas competências. Segundo o autor, a aquisição de competências básicas escolares é condição fundamental na progressão futura das carreiras profissionais, uma vez que estas garantem uma base de conhecimentos geral passível de se adaptar e de se actualizar mediante os requisitos da realidade económica. A este nível de aquisição de competências básicas, o autor faz corresponder a frequência do ensino secundário (Labarca, 1998)

⁹ Ver a este propósito, a consideração anterior ao estudo desenvolvido por Aghion e Howitt (2005), sobre as diferenças de desenvolvimento verificadas entre os EUA e a Europa com base em indicadores de educação.

Behind many of these causes of expansion lies a transformation in many advanced countries — partly real, partly imagined — related to the emergence of what some call the Knowledge Revolution (or the Information Society, or the high-tech revolution) [...] (Grubb, 2003:3).

A principal mudança na base da emergência do modelo de desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento resume-se, segundo Scott (1995) e Grubb (2003), a uma alteração da natureza do trabalho. Na perspectiva dos autores, a Sociedade do Conhecimento tem, gradualmente, induzido a necessidade de um novo perfil de profissões e ocupações profissionais, direccionado para a criação e gestão do conhecimento e informação. Este perfil exige, por sua vez, uma mudança dos modelos educativos, em prol de uma maior flexibilidade e adaptabilidade às circunstâncias económicas e sociais.

Na base da mudança do perfil do trabalho e do trabalhador, estão um conjunto de transformações organizacionais de base sócio-económico e institucional.

Do ponto de vista económico, o cenário económico internacionalizou-se, dando-se uma alteração no conteúdo das estratégias de competição económica. O acesso aos factores de produção tradicionais, capital e trabalho, perde importância enquanto factor central de vantagem competitiva, sendo substituído pela capacidade de uso e produção de conhecimento e informação (Maskell, 2001). O carácter localizado destes factores motivou a criação de condições para a sua produção e acumulação endógenas (Porter, 1993). A criação e acumulação de capital humano, pela via de políticas de educação e formação direccionadas, constituiu-se o meio privilegiado para a criação destas condições.

Do ponto de vista organizacional, as instituições adquiriram uma natureza mais flexível, com estruturas de organização e gestão menos pesadas e burocráticas. Deu-se o desenvolvimento de formas alternativas de organização das actividades, como por exemplo a adopção de estruturas de relacionamento em rede, onde a interacção e a troca de informação passaram a ser requisitos operacionais fundamentais (Drucker, 1993). Como consequência destes modelos organizacionais alternativos, deu-se a transformação dos padrões do mercado de trabalho, destacando-se como mais relevantes: i) a abolição do conceito de carreira linear e para a vida e a emergência do regime laboral sob contratos a prazo, mais flexíveis e instáveis; ii) a emergência de novas formas de desemprego, com especial enfoque para o desemprego qualificado, e iii) a emergência de novas formas de trabalho, como o trabalho independente, o *part-time* e o tele-trabalho. Estas, por sua vez, reclamaram por uma nova estrutura de qualificações e perfil de competências, mais flexíveis e adaptáveis a contextos de mudança (Scott, 1995).

[...] The Knowledge Revolution is changing the nature of work, shifting away from occupations rooted in industrial production to occupations associated with knowledge and information. This transformation has both increased the skills required for new occupations and updated the three R's, driving work skills in the direction of "higher-order" skills or "key" or "core" skills", or the "skills of the 21st century" including communications skills, problem-solving, and reasoning. Obtaining these skills normally requires formal schooling past the secondary level so that some tertiary education will be necessary for the jobs of the future [...] Because technological change and sectoral shifts, individuals are more likely to find their skills becoming obsolete, and therefore lifelong learning is necessary to keep up with these changes. International competition has increased, and because no developed country wants to fall into the ranks of undeveloped countries relying on raw materials and unskilled labor, the need for greater levels of education and training over the lifespan is even more compelling to assure competitiveness and growth[...]. The pressures for countries to expand their systems of tertiary education, the demand by students, the greater attention to occupational rather than academic forms of postsecondary education, the interest in lifelong learning and the continued education of workers, and a somewhat greater interest in approaches to teaching are all rooted directly in this view (Grubb, 2003:3).

O modelo de desenvolvimento da Sociedade de Conhecimento tem induzido, por razões sociais ou económicas, a necessidade de maiores níveis de qualificação escolar e profissional dos indivíduos, centrando o papel da educação e formação nas políticas de desenvolvimento. Tem contribuído, por consequência, para uma abordagem diferenciada aos sistemas educativos de nível superior, atribuindo-lhes um papel distinto do que o historicamente assumido. Mais do que clássicos produtores de conhecimento teórico de natureza académica, estes sistemas desempenham hoje a função de estimular e produzir um ensino de natureza profissionalizante, tornando algum conhecimento mais dirigido e específico a um conjunto de necessidades emergentes.

Em face das novas responsabilidades educativas, os sistemas de ensino pós-secundário confrontam-se com uma dupla missão: por um lado, a continuidade de uma educação universal, mantendo e reforçando a prática tradicional de um ensino de tipo académico, e, por outro, a promoção de uma educação de tipo vocacional e territorializada, introduzindo e estimulando uma nova dimensão dos sistemas educativos de ensino pós-secundário, até então marginalizada.

Nos subcapítulos que se seguem centramos a discussão no desenvolvimento desta dimensão vocacional, identificando e reflectindo sobre as suas motivações e especificidades educativas.

3.2. Modelos de oferta de ensino pós-secundário não superior de ciclo curto profissionalizante – factores na base do seu desenvolvimento

A literatura é unânime na identificação de três factores na base do desenvolvimento de percursos educativos de nível pós-secundário não-académico na Europa (Furth, 1973; Scott, 1995; Trow, 1995b; Wasser, 1999; Amaral et al, 2000; Kogan, 2000, Santiago et al, 2000, Teichler, 2001, Grubb, 2003, Salmi, 2003, Steier, 2003; Kyvik, 2004, Amaral et al, 2006):

i) O crescimento massivo da procura estudantil por mais educação, em consequência da sua valorização, enquanto requisito central de ascensão económica e social.

Este aumento exponencial do número de alunos manifestou-se, na generalidade dos países, sobretudo ao nível dos sistemas de ensino superior, levantando duas questões fundamentais à sua organização: por um lado, pôs em causa a capacidade infraestrutural dos sistemas existentes em absorver o volume estudantil emergente; por outro lado, questionou a capacidade do sistema universitário, de maior expressão, em responder, do ponto de vista dos conteúdos formativos, às expectativas de um contingente de estudantes bastante diversificado nas suas origens e ambições.

ii) A alteração do padrão de necessidades do mercado, em prol de uma procura crescente de mão-de-obra qualificada e especializada.

As transformações nos modelos de organização e funcionamento sócio-económico exigiram uma maior flexibilização e adaptação das instituições às exigências de crescimento e competitividade de um mercado global. Paradoxalmente, a criação de competências e recursos de conhecimento à escala local e regional tornou-se um atributo nuclear do desenvolvimento competitivo dos países e regiões. O desafio colocou-se, por isso, na criação de condições favoráveis à produção de conhecimento, em articulação directa com as necessidades e condições de contexto das economias de base regional e local.

iii) A prossecução de objectivos políticos no sentido de uma maior equidade social e racionalização da despesa pública.

Não obstante a centralidade assumida pelos dois fenómenos descritos anteriormente na explicação das dinâmicas de expansão e diversificação dos sistemas europeus de ensino pós-secundário, a literatura identifica um terceiro factor justificativo, de natureza política. O crescimento exponencial do número de potenciais alunos a reclamar uma oportunidade educativa ao nível do ensino pós-secundário, exigiu uma maior atenção para as políticas de acesso, sobretudo no campo da igualdade de oportunidades.

Como forma de responder aos desafios da quantidade e diversidade estudantil em crescimento acelerado, da adaptabilidade económica e da justiça social foram vários os países que, como referido, adoptaram como

solução o desenvolvimento de um sistema alternativo ao universitário que proporcionasse, complementarmente a este, uma oferta educativa diferenciada em conteúdos e em organização.

Importa neste ponto referir que, mais do que uma resposta à quantidade, o que esteve em causa na discussão do desenvolvimento de ofertas de ensino pós-secundário não-universitário, foi a procura de uma solução educativa que correspondesse às ambições e necessidades diferenciadas dos públicos emergentes. Mais do que uma educação de índole académica, as motivações sociais ao ensino pós-secundário apontavam como prioridade a aprendizagem e a sofisticação do saber-fazer, introduzindo uma tónica profissionalizante até então externa às preocupações da maioria dos sistemas formais vigentes.

Do ponto de vista económico, garantidas que estavam as condições para a produção de conhecimento universal e fundamental, pela presença de um sistema de ensino académico consolidado, o desenvolvimento destas trajectórias alternativas visou a resposta a necessidades objectivas de saberes específicos das economias e comunidades locais.

Do ponto de vista político, o desenvolvimento de trajectórias de ensino não-académico revelou-se uma solução duplamente eficaz: ao mesmo tempo que formatavam percursos mais realistas e dirigidos do ponto de vista das realidades sócio-económicas, estas trajectórias reuniam simultaneamente um conjunto de condições favoráveis ao acesso e frequência por todos os públicos, particularmente daqueles tidos como não tradicionais neste nível de ensino. O apoio político ao desenvolvimento destas ofertas não passou apenas pelas suas virtudes sociais, mas também pela oportunidade que gerou ao nível da redução do financiamento público em educação. Com efeito, ao canalizar um grande volume de estudantes para a formação pós-secundária não-académica, mais barata, as autoridades políticas viram contidas as suas despesas educativas, sem que com isso saíssem socialmente fragilizadas.

É da combinação deste conjunto de comportamentos de natureza social, económica e política, e da necessidade de resposta aos apelos por mais educação, que se abre o espaço de manobra para o desenvolvimento de ofertas alternativas ao modelo de ensino pós-secundário académico vigente. Reunindo um conjunto de características favoráveis face a um clima sócio-económico instável e exigente, são vários os autores que defendem o valor destas trajectórias alternativas, apontando como seus principais trunfos o seu conteúdo vocacional e a sua organização curricular, adaptável às circunstâncias e necessidades do mercado de trabalho social e económico (Grubb, 1988; Wasser, 1999, Kyvik, 2004).

3.3. Modelos de oferta de ensino pós-secundário não superior de ciclo curto profissionalizante – organização e funcionalidade

Visando a constituição de uma alternativa credível ao percurso académico tradicional, em resposta às necessidades e interesses sociais, económicos e políticos, as trajetórias de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante foram pensadas numa lógica territorial, de proximidade e adequabilidade às comunidades locais e regionais.

A literatura identifica três características distintivas destas ofertas educativas, as quais lhes conferem o rótulo de alternativa:

- uma forte componente vocacional, em estreita articulação e ao serviço dos contextos sócio-económicos locais e regionais, em contraponto com um ensino universitário académico tido como demasiado universal e desterritorializado;
- uma organização curricular e programática em ciclo curto (máximo 2 anos) e em módulos pedagógicos organizados de forma flexível, tornando-as, por um lado, menos dispendiosas em termos financeiros, e por outro lado, mais adaptadas às necessidades dos diversos públicos, na óptica da democratização do acesso e igualdade de oportunidades;
- uma implementação geográfica regional, de maior proximidade física às comunidades locais, promovendo e facilitando o acesso.

As vantagens desta organização e incidência regional são, como já referido, variadas, gerando benefícios simultaneamente sociais e económicos:

- ☒ Por um lado, a mobilidade individual fica facilitada pela proximidade geográfica, tornando o acesso mais fácil e menos dispendioso, com claras vantagens para os indivíduos economicamente menos favorecidos, ou com compromissos profissionais e familiares já estabelecidos, que os impedem de frequentar o ensino no regime tradicional diurno e a tempo integral;
- ☒ Por outro lado, esta proximidade geográfica promove, simultaneamente, a interacção com a comunidade local, facilitando não só a organização do ensino, adaptando-o às necessidades e solicitações das comunidades sócio-económicas locais, mas também o desenvolvimento de serviços complementares orientados para essas mesmas comunidades.

Perseguindo objectivos comuns de expansão e democratização do acesso ao ensino pós-secundário e de resposta eficiente às necessidades do mercado de trabalho à escala regional, o desenvolvimento deste tipo de ofertas alternativas dá-se, porém, de forma diversificada em toda a Europa, em consonância com os respectivos contextos educativos nacionais, materializando-se em soluções e resultados educativos distintos.

Estas diferenças posicionaram-me sobretudo na sua organização institucional e no seu posicionamento nos diferentes sistemas educativos. Como vimos anteriormente, no capítulo sobre a conceptualização, se em alguns países estas ofertas são catalogadas como ensino superior, noutros países estas adquirem a categoria de ensino pós-secundário não superior, e noutros ainda de ensino secundário. Dependendo da forma como estas ofertas são encaradas do ponto de vista do sistema educativo formal, a sua implementação efectiva dá-se por vias institucionais e organizacionais distintas (Grubb e Kraskouskas, 1993).

In Austria, Croatia, France, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Malta, the Netherlands, Norway, Romania, Sweden, the Swiss Confederation, Turkey and the UK, TSC [Tertiary Short Cycle] is delivered at universities and/or at other Higher Education Institutions. This could mean that in more than half of the Bologna signatory countries TSC is actually regarded as a fully-fledged part of Higher Education. (...)

In Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Luxemburg and Spain, Tertiary Short Cycle education is only delivered within the college sector or in schools. In Lithuania TSC education is delivered in non-university Higher Education Institutions and mainly in colleges. In Croatia it is delivered within independent schools for professional HE [Higher Education]. Austria, France and the Czech Republic also mention other providers. As far as France is concerned these are *Lycées* (secondary schools, offering post-secondary education). Although the studies take place in secondary schools, they are recognised as Tertiary education. (Relatório EURASHE - *Tertiary Short-cycle education in Europe*, Kirsch et al, 2003:30).

Apesar dos propósitos comuns, a diversidade de soluções existente resultou, a prazo, numa dificuldade de apreensão e compreensão destes modelos educativos alternativos. Tal diversidade de soluções gerou diversos focos de controvérsia relacionados com a concretização eficiente dos objectivos e expectativas iniciais imputados a modelos de oferta desta natureza, por sua vez com repercussões negativas ao nível da sua aceitação e mérito.

3.4. Da esfera da conceptualização e organização para a esfera da avaliação dos resultados: diferentes perspectivas da controvérsia

Como já referido em sede do primeiro capítulo, a diversidade conceptual em torno da compreensão de modelos de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, e o conjunto diferenciado de abordagens institucionais a eles subjacentes, estão na base de alguma da controvérsia existente sobre o alcance dos seus objectivos de democratização e igualdade de oportunidades no acesso à educação pós-secundária e de eficiência económica.

Interessa, pois, perceber quais os contornos desta controvérsia, reflectindo, em primeiro lugar sobre a dimensão conceptual e organizacional destas ofertas, e em segundo lugar, sobre a natureza das contradições existentes.

3.4.1. Controvérsia conceptual e organizacional

Tendo em conta as diversas realidades educativas do contexto europeu, o ensino pós-secundário de ciclo curto de natureza profissionalizante é actualmente assegurado por um conjunto de ofertas educativas, onde se incluem: i) os programas de educação pós-secundária não-terciária (classificados como ISCED 4); ii) a formação sub-graduada, de carácter transitório conducente a um grau superior, iii) todas as formas de oferta educativa terciária, de ciclo curto e de cariz vocacional (ISCED 5B) (Kirsch et al, 2003).

Esta diversidade de abordagens conceptuais foi acompanhada por um conjunto heterogéneo de soluções institucionais e organizacionais. Segundo Grubb (2003), a dimensão mais pertinente desta heterogeneidade, por condicionar o desenvolvimento de todo o subsistema educativo, centra-se no domínio da missão educativa. Neste âmbito, é possível identificar três modelos onde estas diferenças podem ser, de facto, determinantes para a organização institucional e funcionamento destas ofertas: i) o modelo unitário, exclusivamente de orientação e preparação vocacional; ii) o modelo binário, de dupla missão: por um lado, uma missão propedêutica, de preparação para um percurso académico, e por outro lado uma missão vocacional; e iii) o modelo polivalente, assumindo um conjunto mais alargado de missões (OCDE, 2005).

The state colleges in Norway and the Finnish polytechnics are good examples of unitary functions in tertiary institutes. They provide a range of occupational programs and very little else; they do not offer extensive programs in academic subjects, and the general expectation is that students will go into employment when they have completed a program. The same is true of the Fachhochschulen in Germany, where most students go right into employment, and the Fachhochschulen in Switzerland. Binary institutions are those that provide both occupational programs and academic programs. Many of the Community Colleges in the U.S. and Canada are binary, stressing both transfer to the university through academic programs as well as preparation for the labor market through occupational degrees, but with few other programs (in contrast to those with multiple missions). In addition, the Further Education colleges in the U.K. have become binary institutions in different ways: while they stress courses to prepare for many different occupational qualifications, at all different levels, they have increasingly provided academic programs as well including courses to allow students to take GCSE exams and A-level exams. They have also created articulation agreements with some universities, particularly with the former polytechnics, so they also serve the transfer function to the university. (...)

However, most Community Colleges in Canada and the U.S. are better described as institutions with multiple purposes (...). In addition to academic programs preparing students for the university, and occupational programs preparing for the workplace, these institutions typically include: (1) evening and weekend classes suitable for working adults (...), (2) customized training for the employees of specific firms, a purpose often referred to as economic development; (3) non-credit programs of courses related to hobbies, the arts, sports, and other non-vocational interests (...) (4) literacy programs for low-literacy adults. (...), (5) special programs for the long-term unemployed, or welfare recipients, or mothers returning to the workplace after rearing their children (...). (Grubb, 2003:10-11)

A opção por determinada missão educativa implica uma organização institucional distinta, sendo esta condicionada, por um lado, pela necessidade de resposta a problemas e expectativas sócio-económicas e educativas existentes (diferenciadas de país para país), e por outro lado, pela necessidade de ajustamento e de sustentabilidade futura das próprias instituições¹⁰.

No contexto europeu, o cenário institucional de organização dos modelos de oferta pós-secundária de ciclo curto profissionalizante, contempla: as universidades, outras instituições de ensino pós-secundário não-universitário, e as escolas secundárias ou escolas profissionais independentes (cf. tabela 1) (Kirsch et al, 2003).

A inexistência de um referencial comum, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista institucional e organizacional, está na base da descredibilização social de que este subsistema educativo tem sido alvo, e assume-se como uma das fontes principais de controvérsia.

¹⁰ Num contexto de forte competitividade institucional, as instituições vêm-se confrontadas com a necessidade de se adaptarem para garantir a sua sobrevivência a prazo. Neste sentido, o posicionamento institucional à luz de um ou outro modelo de missão, depende igualmente do enquadramento educativo preexistente e da sua forma de funcionamento.

Tabela 1: Organização institucional das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na Europa

	University	HEI/IT*	Colleges	Adult education	Other
Austria	●	●	●	●	●
Bulgaria			●		
Croatia					● ^a
Cyprus		●	●		
Czech Rep.			●		●
Denmark		●	●	●	
France	●				● ^b
Hungary			●		
Iceland	●	●	●		
Ireland	●	●	●	●	
Italy	●	●			
Latvia		●	●		
Lithuania		●	●		
Luxemburg			●		
Malta	●				
Netherlands		●			
Norway	●	●	● ^c		
Romania	●	●	●		
Spain			●		
Sweden	●			●	
Swiss Confed	●	●	●	●	
Turkey	●				
UK	●	●	●	●	
E/ W	●		●		
NI	●		●		
SC	●		●		

Fonte: Relatório EURASHE - Tertiary Short-cycle education in Europe, Kirsch et al, 2003:30

Nota: Portugal ficou de fora desta análise, pela indisponibilidade de dados

Legenda: * Outras instituições de ensino superior (que não as Universidades) / Institutos de Tecnologia; (a) Escolas Independentes de Ensino Superior Profissional; (b) Liceus (Escolas Secundárias); (c) Colégios Universitários

3.4.2.Constrovérsia social: o alcance do objectivo da democratização do acesso e a igualdade de oportunidades

Se dúvidas não existem relativamente ao impacto positivo destas ofertas na abertura e democratização do acesso ao ensino pós-secundário, o mesmo já não é verdade relativamente à concretização do objectivo da igualdade de oportunidades. Sobre este último objectivo, as opiniões dividem-se entre aqueles que acreditam

que estas ofertas deram um forte contributo em seu benefício, e entre aqueles que defendem um contributo contraditório, no sentido do reforço do fosso social¹¹.

i) Democratização do acesso: O contributo do desenvolvimento de modelos de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante para a democratização do acesso ao ensino pós-secundário fez-se sobretudo pela disponibilização de uma oferta educativa mais acessível do ponto de vista geográfico, organizacional e financeiro.

Conjugando estas especificidades, estes modelos alternativos conseguiram atrair para o ensino pós-secundário um conjunto de públicos não-tradicionais¹²: i) indivíduos à procura de uma formação meramente vocacional; ii) indivíduos economicamente menos favorecidos; iii) indivíduos intelectualmente menos capazes; e iv) indivíduos, que viram nestes modelos uma oportunidade de reciclar os seus conhecimentos, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida.

As evidências sugerem que, do ponto de vista social, o desenvolvimento destes modelos exerceu um impacto particularmente positivo na atracção de públicos oriundos de meios sócio-económicos mais desfavorecidos.

It is generally believed that TSC [Tertiary short-cycle] education tends to attract more students from disadvantaged groups such as people without a family story of participation in Higher Education, people from the working classes, people with disabilities, people from minority ethnic groups, people with no standard qualifications and mature students (Kirsch et al, 2003).

ii) Igualdade de oportunidades: Contrariamente ao efeito na democratização do acesso, o contributo destas ofertas na promoção da igualdade de oportunidades já não é consensual.

Por um lado, há quem defenda que a alternativa educativa proporcionada pelo desenvolvimento destas ofertas contribuiu significativamente para atenuar o desfasamento social, pela via da criação de oportunidades de acesso e frequência do ensino pós-secundário a públicos outrora marginalizados pelo sistema.

Porém, uma perspectiva mais crítica argumenta que o desenvolvimento destes modelos exerceu um efeito perverso na estrutura social, reforçando a sua segmentação, constituindo-se como uma espécie de gueto educativo para os intelectualmente mais fracos ou os economicamente mais desfavorecidos. Segundo esta perspectiva mais crítica, o ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante não se constituiu como

¹¹ Esta discussão tem ganho uma atenção muito particular no sistema de ensino pós-secundário americano, um dos mais antigos e mais diversificados (social e institucionalmente) do mundo. Para um aprofundamento destas questões ver Brint e Karabel (1999), Dougherty (2001, 2002) Cohen e Brawer (2002), Jenkins (2003) e Morest (2004).

¹² O termo não-tradicional é utilizado para descrever um conjunto de públicos que se caracterizaram, até à emergência destes percursos, por estar à margem da frequência do ensino pós-secundário.

uma opção de acesso a públicos menos favorecidos, mas como a única via possível, não se podendo por isso falar da existência de uma escolha individual livre.

3.4.3. A controvérsia económica: efeitos na eficiência económica

Por eficiência económica referimo-nos ao contributo gerado pelos modelos de oferta de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na produção de mão-de-obra qualificada para servir as necessidades dos sistemas económicos locais e regionais. A medição deste impacto tem sido realizada à luz do envolvimento das entidades económicas e outros agentes de desenvolvimento na definição e organização destas ofertas educativas. De acordo com o estudo desenvolvido pelo EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*), o cenário de envolvimento dos diversos agentes económicos, no contexto europeu, é muito diverso, não havendo uma ideia clara sobre os efeitos reais destas ofertas na economia. Segundo este estudo, países como a Áustria, a Dinamarca e o Reino Unido apresentam um grande nível de envolvimento de agentes externos na definição e organização das ofertas educativas. Noutros este envolvimento é ocasional (Bulgária, Suécia e Escócia) e ainda noutros ele é quase nulo, ou mesmo inexistente (República Checa, Noruega e Roménia) (Kirsh et al, 2003). Contudo, como veremos mais à frente, na análise do caso americano, são vários os estudos que evidenciam a inexistência de um contributo significativo destas ofertas para a eficiência dos sistemas económicos regionais (Grubb, 1984, 1988; Fields, 1987). Estas fragilidades têm-se revelado tanto do ponto de vista qualitativo, i.e, de alguma desadequação da oferta às necessidades de formação existentes; como do ponto de vista quantitativo, no sentido da sobreprodução em cursos cuja oferta de emprego é diminuta.

O distanciamento entre a comunidade económica e a comunidade educativa na definição e planificação de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante deve-se, por um lado, ao desinteresse demonstrado pelos agentes económicos neste tipo de formações, e, por outro lado, pela ausência de vontade manifestada pelas próprias instituições de educação numa colaboração próxima com os agentes externos (Kirsch et al, 2003).

3.4.4. A controvérsia política

A oportunidade financeira gerada por estes modelos de ofertas alternativas, enquanto forma socialmente aceite de redução da despesa pública com a educação, foi bastante aclamada pelos dirigentes políticos.

Os números do investimento público em educação, revelados no relatório da OCDE, *Education Policy Analysis 2005*, revelam que estas alternativas educativas têm sido politicamente usadas, não só para travar uma batalha social de democratização do acesso ao ensino superior, mas também como um instrumento financeiro de contenção da despesa pública em educação.

Comparativamente com o sector universitário, o ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante traduz-se, na maioria dos países, numa solução institucional e organizacional mais económica. Algumas evidências empíricas apontam que (OCDE, 2005):

- em vários países europeus a despesa por estudante é menor em instituições não-universitárias quando comparado com as universidades (Alemanha, 46% menos; Noruega, 18% menos; Finlândia, 16% menos);
- nos EUA, a média de despesa anual por estudante num *Community College* é de \$7665, enquanto que nas universidades públicas que atribuem o grau de Mestre é de \$11345, nas universidades públicas que atribuem o grau de Doutor é de \$17780 e nas universidades de topo (investigação) é de \$32512 (dados de 2000);
- a França é uma excepção uma vez que os Institutes Universitaires de Technologie (IUT) gastam cerca de 1/3 mais por estudante do que as universidades públicas. No entanto, apesar da diferença, o custo total associado aos IUT acaba por ser mais baixo do que nas universidades, uma vez que a duração dos programas é menor e acaba por compensar a diferença.

As razões que sustentam os baixos custos destes modelos educativos, em comparação com as universidades, prendem-se fundamentalmente com a duração dos programas educativos (geralmente mais curtos) e com o tipo de actividades desenvolvidas pelas instituições. No campo funcional, as universidades vêm as suas despesas acrescidas pelo conjunto adicional de serviços extra que proporcionam, nomeadamente programas de pós-graduação e actividades de investigação. Estas actividades universitárias adicionais exigem maiores custos de funcionamento, reflectidos em maiores despesas em infra-estruturas, equipamentos e recursos humanos. E, parecendo evidente que instituições com mais oferta educativa e serviços complementares gastem mais recursos financeiros do que aquelas que não oferecem uma gama tão variada de cursos e programas, o aproveitamento político do ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante como instrumento de contenção financeira não suscita grande surpresa (Grubb, 2003).

Grubb (2003) chama, no entanto, a atenção para o facto de que esta questão vai um pouco mais além de uma simples análise de custos e despesas por estudante, sustentando que as diferenças existentes são maiores e mais sistemáticas do que aquelas explicadas apenas por gastos com a oferta curricular disponível. Segundo o autor, as diferenças das despesas entre as instituições não-universitárias e as universidades fazem parte daquilo a que designa por estrutura da desigualdade na educação pós-secundária, em resultado da própria diferenciação entre instituições.

A discussão em torno da estrutura de desigualdade da educação pós-secundária, encarada por Grubb do ponto de vista institucional, revela um certo paralelismo com a discussão em torno da igualdade de

oportunidades, gerando um grau semelhante de controvérsia. Esta é traduzida, na prática, pela existência de pontos de vistas diferenciados, concretamente o ponto de vista político e o ponto de vista social (estudantes):

- ☑ De uma perspectiva política, expandir o acesso ao ensino pós-secundário pela via do sector vocacional de curta duração é, a curto prazo, mais barato e mais eficaz, no que respeita à participação dos estudantes;
- ☑ Na perspectiva dos estudantes, menor financiamento implica menor qualidade nos serviços prestados e disponíveis, menos pessoal de apoio, menor qualidade infraestrutural e, em último caso, taxas de sucesso e de retorno social e económico condicionadas à partida, com potencial mais reduzido, induzindo a ideia de um ensino de segunda escolha e destinado aos menos capazes (logo socialmente estigmatizado).

3.5. Nota Final

Não obstante a persistência de alguns focos de controvérsia do ponto de vista da identidade e funcionalidade dos modelos de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, o seu crescimento e consolidação é um dado adquirido na evolução dos sistemas de ensino pós-secundário europeus. Segundo o estudo da EURASHE - *Tertiary short-cycle education in Europe*, este subsistema educativo representava, em 2003, um volume bastante significativo de 2,5 milhões de estudantes, estando presente em grande parte dos sistemas educativos formais (Kirsch et al, 2003).

Perante o argumento desenvolvido, o desenvolvimento futuro destas ofertas passa pelo reforço da sua credibilização e reconhecimento social e político, caminhando para o fim da ambiguidade subjacente à sua configuração conceptual, institucional e organizacional.

Na busca deste reconhecimento, a construção de um referencial conceptual e organizativo comum tem sido matéria de discussão no âmbito de um debate mais alargado sobre a estruturação dos sistemas de ensino superior e a construção de uma Área Europeia para o Ensino Superior¹³. Esta discussão foi remetida para o capítulo seguinte.

¹³ Optamos aqui pelo uso da designação de Ensino Superior, para nos mantermos fiéis aos termos oficialmente utilizados. Aliás usaremos esta designação na apresentação da discussão dos documentos subjacentes à construção de uma Área Europeia para o Ensino Superior pelas mesmas razões apontadas. No entanto, relembramos que na lógica do presente trabalho de investigação foi assumida a terminologia geral de ensino pós-secundário em alternativa a Ensino Superior, pelas razões já descritas em sede do capítulo de conceptualização.

CAPITULO 4. O Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na construção de uma Área Europeia para o Ensino Superior

No âmbito de uma ambição mais alargada de construção de um espaço único europeu, iniciado na década de 70, e na sequência do conjunto de resultados favoráveis em matéria de integração territorial e económica, vários Estados Membros reconheceram a importância de alargar esta ambição integradora à esfera científica e educativa. Este reconhecimento materializou-se, em parte, na construção e alargamento do debate em matéria de reestruturação dos sistemas de ensino superior.

No que respeita ao Ensino Superior, o processo é iniciado pela declaração de Sorbonne, em 1998, com o aval inicial de quatro Estados-Membros (França, Alemanha, Itália e Reino Unido) e continuado na declaração de Bolonha, em 1999, com um envolvimento já alargado a 38 Estados-Membros.

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that for the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions for our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development (*Sorbonne Joint Declaration on the harmonisation of the architecture of the European higher education system*, 1998).

The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount. The Sorbonne declaration of 25th May 1998 stressed the Universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European higher Education as a key to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development. (...) We hereby undertake to attain these objectives to consolidate the European area of higher education (...) (*Bologna Declaration: joint Declaration of the European Ministries of Education*, 1999).

A declaração de Bolonha é a referência política que marca o início de um processo mais complexo de compromissos e planos de acção comuns de reestruturação educativa ao nível do ensino superior na Europa. A tradução prática desta declaração resultou na adopção de um modelo comum europeu de ciclos educativos do ensino superior – actualmente designado por modelo de Bolonha –, com o objectivo de promover uma maior cooperação académica, mobilidade (de estudantes, corpo docente e investigadores), empregabilidade e competitividade internacional.

Actualmente o modelo de Bolonha conta com o envolvimento de 46 países, todos eles parte da Convenção Cultural Europeia¹⁴.

O desenvolvimento do processo de Bolonha tem ganho, com o decorrer dos anos, novos impulsos e novas frentes de intervenção, em resultado do próprio avanço da sua concretização no terreno. À luz deste avanço, fundamentado por um conjunto de documentos de enquadramento e de suporte técnico-científicos, que a seguir se apresentam, importa fazer uma análise das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante no novo cenário de reestruturação educativa, e do seu grau de relevância política actual.

O escrutínio levado a cabo centrou-se nos documentos preparatórios e enquadramentos do processo de Bolonha – *Bologna Trends* -, nas suas diferentes fases de maturação. Foram igualmente tidas em consideração as várias declarações políticas realizadas e um conjunto de documentos suplementares, nomeadamente estudos de especialidade ou documentos resultantes de eventos sobre a temática. De forma a acompanhar a evolução do processo e, em particular, a evolução da relevância científico-política das ofertas de ensino pós secundário de ciclo curto profissionalizante, a análise destes documentos obedeceu a uma ordem cronológica.

4.1. Bologna Trends e documentos suplementares

A primeira referência ao desenvolvimento de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante aparece no documento técnico-científico produzido na fase de preparação da reunião que antecedeu a aprovação da própria declaração de Bolonha: *Trends in Learning Structures in Higher Education I*, produzido por Guy Haug e Jette Kirsten, em 1999. Após uma análise exaustiva das principais tendências do Ensino Superior europeu, os autores reconheceram a importância da definição de um quadro comum de qualificações europeias, baseado em quatro níveis principais: i) o nível subgraduado ou de curta duração (*short cycle*), correspondente às formações de carácter profissionalizante de acesso imediato ao mercado de trabalho ou de preparação para níveis educativos superiores, com um máximo de dois anos; ii) o nível conducente ao grau de licenciado (entre 3-4 anos); iii) o nível conducente ao grau de mestre (2 anos) e por fim, iv) o nível conducente ao grau de doutor (3 anos). A inclusão destes quatro níveis, numa mesma matriz de qualificações, tinha como principal objectivo a construção de uma trajectória educativa progressiva, relativamente flexível e adaptada às várias necessidades emergentes.

¹⁴ "The purpose of this Convention is to develop mutual understanding among the peoples of Europe and reciprocal appreciation of their cultural diversity, to safeguard European culture, to promote national contributions to Europe's common cultural heritage respecting the same fundamental values and to encourage in particular the study of the languages, history and civilisation of the Parties to the Convention. The Convention contributes to concerted action by encouraging cultural activities of European interest". Para informação mais detalhada sobre a composição da Convenção, consultar o site oficial do Processo de Bolonha <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/>.

A consideração de uma trajectória de ciclo curto foi justificada pelos autores pela emergência, nos últimos anos, destas ofertas nos vários sistemas de ensino superior europeus, e pelo reconhecimento do seu potencial de desenvolvimento futuro. Este percurso foi entendido à luz de uma trajectória de progressão educativa desejável, com a margem de flexibilidade necessária para permitir a entrada e saída do sistema consoante as necessidades individuais e colectivas, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida.

A omissão de referências explícitas a estas ofertas, no quadro do debate da estrutura de qualificações europeia, nos documentos de suporte subsequentes¹⁵, motivou em 2003, o desenvolvimento de um estudo por parte da EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*), sobre o ensino superior curto na Europa – *Tertiary short cycle Education in Europe: A comparative study* (Kirsch et al, 2003). É explicitamente referido neste estudo a ausência deste ciclo de ensino de curta duração e de natureza vocacional no debate da reestruturação educativa associado ao Processo de Bolonha. É igualmente explícita a referência à necessidade de o considerar enquanto componente fundamental de grande parte dos sistemas de ensino superior europeus, e por consequência, enquanto parte fundamental de um futuro quadro de qualificações europeu.

Hardly any attention has been paid to the links between tertiary short cycle education [TSC] and post-secondary education and the Bologna Process (Estudo EURASHE, Kirsch et al, 2003:7).

The eventual aim of this study is to promote that students and teachers from a substantial part of TSC education become an integrated part of higher education, by including TSC education in the Bologna-process and thereby enhancing the transparency and recognition of TSC education in Europe (idem:8).

While the Bologna process has lead to a substantial documentation about the First and Second Cycle Higher education, there has until now, been little focus on Tertiary Short Cycle education, although this kind of education constitutes a very important part of higher education system in several countries. (...) (ibid:10).

O estudo da EURASHE revelou a existência de um sector emergente e em franca expansão e consolidação no seio dos sistemas de ensino pós-secundários europeu, alertando simultaneamente para os efeitos negativos da sua negligência num processo de reestruturação educativa. Pela sua pertinência, destacam-se os seguintes pontos (Kirsch et al, 2003):

¹⁵ *Trends in Learning Structures in Higher Education* (II), de Guy Haug e Christian Tauch (2001), e *Praga Communiqué – Towards the European Higher Education Area* (Maio 2001)

- O subsistema educativo pós-secundário de ciclo curto profissionalizante representava, no conjunto de Estados-Membros signatários da declaração de Bolonha, 2.5 milhões de estudantes (dados de 2003);
- O subsistema em causa exerce um papel preponderante na democratização do acesso ao Ensino Superior, enquanto porta de acesso a públicos considerados como não-tradicionais, particularmente a indivíduos oriundos de meios sócio-económicos mais desfavorecidos;
- Em determinados contextos nacionais, caracterizados pela existência de uma cultura de confiança e cooperação entre agentes de desenvolvimento, este subsistema dá uma contribuição fundamental na resposta às necessidades do mercado de mão-de-obra especializada, bem como às necessidades individuais na procura de formação técnica e profissional específica. Adicionalmente, exerce um papel muito significativo na construção e desenvolvimento das comunidades locais, contribuindo para a produção e acumulação de conhecimento local e consequentemente, para o desenvolvimento sócio-económico;
- O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante dá igualmente uma contribuição bastante positiva no desenvolvimento da formação ao longo da vida, quer pelo reconhecimento da experiência profissional como um critério de acesso, quer pelas suas características organizativas, que contemplam o grau de flexibilidade necessário para se adaptarem às diferentes necessidades de aprendizagem individuais;
- O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante é igualmente uma porta de entrada a percursos de ensino superior mais avançados, funcionando como uma trajectória propedêutica com vista à progressão educativa.

Este estudo teve impacto na comunidade política europeia, resultando numa referência explícita a estes percursos, a primeira em termos políticos, no compromisso político decorrente da reunião ministerial de Berlim em Setembro de 2003:

Ministers invite the Follow-Up Group to explore whether and how shorter higher education may be linked to the first cycle of a Qualification Framework for the European Area of Higher Education (Berlin Communiqué, 2003:4).

Simultaneamente, esta declaração expressa a necessidade de operacionalizar de forma mais concreta e eficiente o processo de Bolonha, através da definição de um quadro de referência comum de qualificações para o espaço europeu, bem como da construção, a nível de cada Estado-Membro, dos respectivos quadros de qualificação nacionais.

A Conferência e declaração de Berlim, em 2003, marcam, desta forma, uma viragem na condução do processo de Bolonha, centrando-se nos seus aspectos mais operativos. Os documentos e eventos que se seguiram¹⁶ revelam esta faceta mais instrumental, reiterando a necessidade de definição de um quadro de referência comum de qualificações do espaço europeu, como parte integrante e fundamental da construção de uma Área Europeia Comum de Ensino Superior.

Esta dimensão mais operativa da condução do processo de Bolonha traduziu-se igualmente numa nova forma de abordagem ao modelo inicial de ciclos educativos, mais atenta e adaptada às várias realidades educativas europeias. À luz desta visão mais realista, a existência e a relevância educativa das ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante são reconhecidas.

Qualifications corresponding to successful completion of short cycle can be identified. Such short cycle qualifications are not universally employed and comparable qualifications do not exist in all national systems. (...) However, since short cycle qualifications are found in many countries it is important to give them a place in the framework. This will help for the mutual recognition of the qualifications between those States that have them. It will also help to develop recognition of short cycle qualifications in those states which do not use them in their national systems but who receive holders of such qualifications. (FQHEA/BWGQF, 2005: 62).

Apesar deste reconhecimento, a adopção e integração formal de uma trajectória de ciclo curto de natureza profissionalizante, caracterizou-se, numa fase inicial, por alguma controvérsia.

While all the discussions underlined the need to endorse the concept of shorter Higher education purposes, there were, however, discussions of whether the short cycle within the first cycle should be indeed termed as a “cycle”. The main argument in favour of referring to short cycle higher education is perhaps that short higher education qualifications will enable their holder either to enter the labour market with a valued qualification or to continue their education. Whereas the main argument against is that referring to a short-cycle within the first cycle could cloud the view of an overall European Higher Education Area structure consisting on three main cycles. Whatever the solution is in the end preferred, we must not losing sight of the fact that the conference strongly supported the reality of short higher education as an option chosen by at least 2 million students in Europe (Bologna Conference on Qualifications Frameworks – Report by the General Rapporteur, Sjur Bergan, 2005:16).

¹⁶ Trends IV: European Universities implementing Bologna (versão preliminar - EUA, 2004); Dublin Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards (Joint Quality Initiative Group, 2004); A Report on a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (Bologna Working Group on Qualifications Framework, 2004); Final report and recommendations of the conference “Improving the recognition system of degrees and study credit points in the European Higher Education Area (Ed. Stephan Adam, 2004); Report of the Bologna conference on Qualifications Frameworks (Ed. Sjur Bergan, 2005).

Tendo presente os argumentos apontados, a integração de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante no modelo de Bolonha deu-se através da consideração de um percurso educativo integrado no 1º ciclo de Bolonha, numa lógica de reconhecimento do modelo tripartido inicialmente definido (cf. Tabela 2). A sua adopção formal encontra-se reconhecida pelo Quadro de Qualificações para uma Área Europeia de Ensino Superior (FQEHEA – *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, 2005).

There are some awards that are made to students who have completed a programme of study within the Bologna first cycle, but which not represent the full extent of this cycle. Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to, studies to completion of the first cycle. These awards are referred to as higher education short cycle (within the first cycle). National systems may have various qualifications within the first cycle. This descriptor is intended for a commonly found type and which often approximates to 120 ECTS credits or equivalent. (FQEHEA/BWGQF, 2005:148).

Tabela 2: European Higher Education Area: Short-cycle qualification descriptor

	Outcomes	ECTS Credits
Short cycle (within or linked to the first cycle) Qualification	<p><i>Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within or linked to the first cycle) are awarded to students who:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle; • can apply their knowledge and understanding in occupational contexts; • have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems; • can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients; • have the learning skills to undertake further studies with some autonomy. 	approximately 120 ECTS credits

Fonte: *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, pp:193

Apesar da sua integração no quadro europeu de qualificações do ensino superior, o reconhecimento político destas ofertas, na reunião ministerial subsequente – Conferência de Bergen, Maio 2005 – *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, não se concretizou. No quadro de organização do sistema de graus de Bolonha, estas ofertas foram referenciadas como qualificações intemédias, sem referência explícita ao seu conteúdo vocacional ou de curta duração.

We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles (Bergen Communiqué, 2005:2).

Nos documentos e declarações que se seguiram após a conferência ministerial de Bergen¹⁷, a inexistência de referências explícitas a este tipo de ofertas mantem-se. O seu reconhecimento (implícito) é assumido apenas mediante a aceitação do Quadro Europeu de Qualificações, onde estas ofertas foram contempladas.

Importa, a título conclusivo, referir que, do ponto de vista político, com a excepção da declaração ministerial de Berlin em 2003, nunca houve uma manifestação clara da importância destas ofertas de ciclo curto profissionalizante no quadro de desenvolvimento de uma Área Europeia de Ensino Superior. A sua consagração deve-se à sustentação técnico-científica decorrente dos vários estudos de suporte realizados. As razões na base desta omissão ficaram por explorar.

O reforço da formalização educativa destas ofertas dá-se em 2008, através da aprovação do Quadro de Qualificações Europeu para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning*), pelo Parlamento e Conselho Europeu¹⁸. Entendido como um quadro conceptual de qualificações mais inclusivo, e como resposta a uma necessidade de maior transparência na oferta e na organização de percursos educativos e profissionais, o Conselho e o Parlamento Europeu, recomendaram a definição de um quadro de referência de qualificações conjugando a vertente vocacional e profissional e a vertente educativa, esta última em estreita compatibilidade com o Quadro de Qualificações para a Área Europeia de Ensino Superior. Na proposta apresentada, o percurso de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante é igualmente reconhecido, ocupando o nível 5 de uma estrutura composta por 8 níveis, sendo que os três últimos correspondem ao 1º, 2º e 3º ciclos de Bolonha, respectivamente (cf. Tabela 3).

Estabilizado todo um processo de discussão a nível macro-político, a configuração e consolidação de ofertas de ciclo curto profissionalizante, em estreita articulação com o 1º ciclo do modelo de Bolonha, estão, actualmente, sob a inteira responsabilidade dos Estados-Membros, e da respectiva definição dos seus quadros de qualificações nacionais. Caberá a cada um deles a decisão de reconhecer formalmente e desenvolver estas trajectórias educativas, de acordo com as suas próprias expectativas e necessidades,

¹⁷ Documento preparatório da conferência de Londres: *Bologna Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (2007)*; Comunicação Ministerial de Londres 2007 – *Towards the European Higher education Área: Responding to challenges in a globalised world*; e Comunicação Ministerial de Leuven e Louvain-la-Neuve 2009 – *The European Higher education Area in the new decades*.

¹⁸ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida - Jornal Oficial da União Europeia, 2008/C 111/01, de 6 Maio 2008.

sabendo de antemão das suas potencialidades enquanto instrumento de coesão e equidade social e de desenvolvimento económico.

Tabela 3: Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) (nível 5)

	Conhecimentos	Aptidões	Competências
Nível 5 (*) Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.

Fonte: Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (2008/C 111/01)

(*) O descritor do ciclo mais curto do ensino superior (no âmbito do primeiro ciclo ou a ele associado), elaborado no contexto da iniciativa conjunta para a qualidade no quadro do processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem no nível 5 do QEQ.

4.2. Quadros Nacionais de Qualificações para o Ensino Superior – alguns exemplos

Em resposta às orientações políticas para a harmonização do sistema de qualificações e graus ao nível do ensino superior em território europeu, os vários Estados-Membros foram chamados a definir internamente a sua matriz de qualificações. De acordo com as respectivas realidades educativas, cada Estado-Membro deverá ser capaz de fazer corresponder o seu sistema de graus e diplomas à matriz de qualificações estabelecida no Quadro Europeu de Qualificações para a Área Europeia do Ensino Superior e no Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

De acordo com o sítio oficial do Processo de Bolonha, até ao momento apenas 6 Estados-Membros apresentaram o processo de aprovação e certificação completo¹⁹ dos seus quadros nacionais de qualificações para o ensino superior (QNQES). São eles a República da Irlanda, o Reino Unido, a Escócia, a Alemanha e a Bélgica (comunidade da Flandres) (dados de Novembro 2009).

¹⁹ Após a definição do respectivo Quadro Nacional de Qualificações, os vários Estados-Membros devem submetê-lo a um processo de auto-certificação. Esta auto-certificação é um processo através do qual as autoridades nacionais competentes dos vários Estados-Membros verificam a compatibilidade do quadro nacional de qualificações com a matriz geral de qualificações para a Área Europeia do Ensino Superior. Para além do aval das autoridades competentes, este processo de auto-certificação deve incluir a apreciação de especialistas internacionais. O processo de auto-certificação termina com a publicação de um relatório e o seu respectivo envio e aprovação para o Secretariado de Bolonha e o Conselho da Europa.

Em Abril 2009, Portugal submeteu para aprovação, em sede de reunião ministerial comunitária, a sua proposta de quadro nacional de qualificações para o ensino superior, traduzida no documento *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal* (MCTES, 2009). A sua transposição legislativa deu-se três meses mais tarde, em Julho de 2009, pela Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho de 2009.

O Quadro Nacional de Qualificações estrutura-se em oito níveis de qualificação, definidos por um conjunto de descritores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações dos diferentes níveis (Portaria Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho de 2009, Artigo 4º, alínea 1).

A título de exemplo da integração de percursos de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante na matriz dos três ciclos de Bolonha, assumida pelos países signatários, apresentam-se os casos da República da Irlanda, Reino Unido, Escócia e Portugal.

República da Irlanda

De acordo com o QNQES da República da Irlanda, os percursos de ciclo curto de natureza vocacional são contemplados no sistema educativo formal mediante a aquisição do *Higher certificate*. (cf. Tabela 4).

Tabela 4: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: República da Irlanda

Higher education qualifications of the FHEQ-Ireland	Corresponding FQ-EHEA cycle
Doctorate	Third cycle qualifications
Masters	Second cycle qualifications
Honours bachelors	First cycle qualifications
Ordinary bachelors	First cycle qualifications
Higher Certificate	Short cycle qualifications (within the first cycle)

Fonte: *Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, November 2006, pp:33-37

Reino Unido

De acordo com o QNQUES para o Reino Unido, os percursos de ensino pós-secundário de ciclo curto de natureza vocacional traduzem-se em três trajetórias distintas – *higher national diplomas*, *diplomas of higher education* e *foundation degrees* -, conforme indicado na tabela 5.

Tabela 5: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Reino Unido

Higher education qualifications of the FHEQ-UK	Corresponding FQ-EHEA cycle
Doctoral degrees (eg, PhD/DPhil (including new-route PhD), EdD, DBA, DClinPsy)	Third cycle qualifications (end of cycle)
Master's degrees (eg, MPhil, MLitt, MRes, MA, MSc) Integrated master's degrees(eg, MEng, MChem, MPhys, MPharm)	Second cycle qualifications (end of cycle)
Postgraduate diplomas Postgraduate Certificate in Education (PGCE) Postgraduate certificates	Second cycle qualifications (intermediate level)
Bachelor's degrees with honours (eg, BA/BSc Hons) Bachelor's degrees	First cycle qualifications (end of cycle)
Professional Graduate Certificate in Education (PGCE) Graduate diplomas Graduate certificates	First cycle qualifications (intermediate level)
Foundation Degrees (eg, FdA, FdSc) Diplomas of Higher Education (DipHE) Higher National Diplomas (HND)	Short cycle qualifications (within the first cycle)

Fonte: Verification of the compatibility of The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA); Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group, November 2008, pp:6

Escócia

À semelhança dos casos anteriores, o sistema educativo escocês contempla a definição de uma trajetória de ciclo curto de natureza profissionalizante, no âmbito do seu primeiro ciclo, e que corresponde à obtenção do *Diploma of Higher Education* (cf. Tabela 6).

Tabela 6: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Escócia

Higher education qualifications of the FHEQ-Scotland	Corresponding FQ-EHEA cycle
Doctoral Degrees including Doctorates by Research	Third cycle qualifications (end of cycle)
MPhil Degree Integrated Masters Degree MPhil Degree	Second cycle qualifications
Postgraduate Diploma Postgraduate Certificate	Intermediate awards within the second cycle
Scottish Bachelors Degree with Honours Scottish Bachelors Degree	First cycle qualifications
Diploma of Higher Education	Short cycle qualifications (within the first cycle)
Graduate Diploma Graduate Certificate Certificate of Higher Education	(Intermediate awards within the first cycle)

Fonte: *Verification of compatibility of the framework for qualifications of higher education institutions in Scotland with the framework for qualifications of the European Higher Education Area, December 2006, pp:2*

Portugal

Em Portugal, o percurso educativo de nível pós-secundário de ciclo curto de natureza vocacional é garantido mediante a frequência de um Curso de especialização Tecnológica (CET) e o correspondente Diploma de Especialização Tecnológica (DET) (cf. Tabela 7).

Tabela 7: Quadro de Qualificações para o Ensino Superior: Portugal

Higher education qualifications of the FHEQ-Portugal	Corresponding FQ-EHEA cycle
Doctoral degrees	Third cycle qualifications
Doctoral course diplomas	-
Master's degrees	Second cycle qualifications
Master's course diplomas	-
Licenciatura degrees	First cycle qualifications
Higher education Short cycle diplomas	Short cycle qualifications (within the first cycle)
Technological specialisation Diplomas (CETs)	Short cycle qualifications (within the first cycle)

Fonte: The Framework for Higher education Qualifications in Portugal, 2009:10

PARTE II – ESTUDOS DE CASO

CAPITULO 5 – Modelos de oferta de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante – a exploração de dois estudos de caso: Estados Unidos da América e República da Irlanda

A análise de dois estudos de caso teve como objectivo principal perceber o contexto e o enquadramento social, económico e político na base do desenvolvimento de um percurso de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante.

Do ponto de vista da análise efectuada, o desenvolvimento destes estudos de caso objectivou a resposta às questões complementares levantadas *“Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?”* e *“Como implementar um modelo desta natureza?”*, e a consequente construção de um quadro de argumentos a favor e contra o desenvolvimento de ofertas desta natureza passíveis de informar a política e a prática no contexto português.

5.1. O método de abordagem

5.1.1 A escolha dos estudos de casos: critérios de selecção e unidades de análise

Assumindo uma metodologia de investigação de Estudo de Caso, de base descritiva e instrumental, o critério principal subjacente à escolha dos estudos de caso para foi o das respostas às perguntas *“Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?”* e *“Como implementar um modelo desta natureza?”*. Quer isto dizer que a escolha recaiu em contextos educativos com uma tradição já enraizada de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, passíveis de informar um conjunto de orientações metodológicas e operacionais para o desenvolvimento de políticas semelhantes noutros contextos.

As unidades de análise a privilegiar na condução desta metodologia foram os respectivos subsistemas educativos nacionais e ofertas correspondentes²⁰.

²⁰ Importa ter presente que o que está em causa, neste trabalho de investigação, é estudar a tipologia de ofertas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante nas suas diversas especificidades (organizacionais, funcionais e institucionais) e não instituições de formação, *per si*. No entanto, relativamente aos estudos de casos de seleccionados, o desenvolvimento destas ofertas acompanha o surgimento de uma nova forma institucional (*Community Colleges*, no caso dos EUA, e *Institutes of Technology*, no caso da Irlanda) pelo que estudar a evolução e pertinência destas ofertas implica obrigatoriamente o estudo destes sistemas institucionais.

Tendo presente a resposta à questão formulada, foram seleccionados para estudo os casos:

- *Community Colleges* e o modelo de ofertas *Associate degree*, Estados Unidos da América.

Com um processo de desenvolvimento e crescimento fomentado desde o início do séc.XX, o subsistema de *Community Colleges* é actualmente parte integrante e reconhecida do sistema de ensino pós-secundário americano. Apesar de alguma controvérsia em torno do seu impacto sócio-económico, este subsistema é, actualmente, reconhecido pelo seu papel na democratização do acesso ao ensino pós-secundário e na expansão e desenvolvimento do ensino vocacional americano.

- *Institutes of Technology* e o modelo de ofertas *National Diploma Programmes*, República da Irlanda.

Pensados enquanto uma resposta estratégica aos desafios de desenvolvimento emergentes do forte clima de estabilidade económica da década de 60, os *Institutes of Technology* são hoje reconhecidos pelo seu papel central no processo de crescimento socioeconómico excepcional que a Irlanda viveu durante as décadas de 80 e 90.

No que respeita à selecção dos casos para estudo importa, face às circunstâncias conjunturais de crise económica e social mundial, fazer uma chamada de atenção para duas questões fundamentais. Em primeiro lugar, a escolha destes casos foi realizada anteriormente à conjuntura de crise, sendo os dois países em estudo caracterizados por níveis de competitividade acima da média, constituindo referências económicas exemplares. O contexto de crise económica actual veio, contudo, abalar significativamente estes ritmos de crescimento. Porém, consideramos que a conjuntura negativa actual não minimiza a relevância destes dois países enquanto exemplos de sucesso no que respeita à implementação de políticas direccionadas para a qualificação e valorização do capital humano. Como se pode concluir pelo estudo efectuado, a atenção precoce e direccionada para as questões da educação e formação dos recursos humanos é apontada como uma das causas principais do comportamento económico favorável destes países durante as ultimas décadas. Adicionalmente, consideramos que os contornos actuais da crise económica, por se basearem fundamentalmente no colapso das instituições financeiras, não colocam em causa o esforço prioritário atribuído às questões do desenvolvimento do capital humano assumido por estes dois países.

Assim, o que está aqui em causa é o entendimento, nestes dois casos, do modelo político e operacional que está na base do desenvolvimento de trajetórias educativas mais inclusivas e eficientes do ponto de vista social e económico, cujo sucesso é inquestionável.

5.1.2. O guia de acção da abordagem aos estudos de caso

Parte integrante de uma abordagem de estudo de caso é o conjunto de perguntas de orientação que norteiam a sua operacionalização (Yin, 1994). Segundo o autor, este conjunto de perguntas permite ao investigador construir uma abordagem coerente e direccionada para os objectivos previamente estabelecidos, evitando a dispersão e consequentemente o enviesamento dos resultados da análise.

Tendo presente o objectivo fundamental desta investigação e o conjunto de especificidades subjacentes a cada um dos casos seleccionados, as perguntas de investigação que nortearam o desenvolvimento do estudo foram:

- a) Que factores económicos, sociais e políticos estiveram na base do desenvolvimento de um modelo institucional de ofertas educativas de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?
- b) Que missão educacional e formativa é veiculada por estas ofertas?
- c) Como se organiza este modelo de ofertas, do ponto de vista curricular?
- d) Como se organiza este modelo de ofertas, do ponto de vista institucional?
- e) Como se organiza este modelo de ofertas, do ponto de vista territorial?
- f) Quais os principais destinatários da educação pós secundária de ciclo curto profissionalizante?
- g) Que benefícios sociais e económicos têm subjacentes?
- h) Quais os desafios/questões críticas que se colocam actualmente ao desenvolvimento e sustentabilidade futura destas ofertas?
- i) Que soluções estão a ser desenvolvidas para colmatar os actuais constrangimentos ao desenvolvimento futuro destes modelos?

5.1.3. As fontes de informação e os métodos de recolha e análise da informação

O desenvolvimento desta abordagem privilegiou fontes de informação secundárias, quer qualitativas quer quantitativas. Limitações temporais e financeiras, conjugadas com a disponibilidade de informação estruturada sobre os sistemas educativos em questão, foram aspectos determinantes para a escolha e estruturação das fontes e métodos de recolha e análise de informação²¹.

Destacam-se como fontes de informação principais:

- a literatura produzida no âmbito dos diferentes contextos nacionais em estudo, sobre a problemática em questão: monografias, artigos e obras científicas, documentos de trabalho;

²¹ O próprio propósito subjacente aos estudos de caso, assumido como descritivo e instrumental, foi um factor determinante para a opção metodológica assumida.

- documentos oficiais produzidos pelos respectivos órgãos da tutela, nomeadamente os Ministérios da Educação (*US Department of Education, Irish Department of Education and Science*);
- documentos oficiais produzidos por instituições e organizações com um papel relevante no desenvolvimento institucional do ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante (e.g. *Community Colleges Association; Council of Directors of the Institutes of Technology*);
- documentos oficiais produzidos por entidades internacionais, nomeadamente a OCDE e Comissão Europeia;
- informação estatística, produzida por Institutos Nacionais de Estatística e Instituições Europeias (Eurydice e Eurostat).

A recolha de informação baseou-se fundamentalmente em pesquisas em base de dados bibliográficos digitais e na *world wide web* (www), a saber:

- pesquisa na biblioteca de conhecimento on-line (b-On), baseada na busca por conceitos-chave: *US Community Colleges, Irish Higher Education, Irish Institutes of Technology, US Higher education, short-cycle higher education*;
- pesquisa nos sítios oficiais dos órgãos de tutela e de outros órgão relevantes no desenvolvimento nacional do sector;
- procuras avulsas, por palavras-chave: *US Community Colleges, Irish Higher Education, Irish Institutes of Technology, US Higher education, short-cycle higher education*;
- pesquisa nos sítios oficiais dos Institutos Nacionais de Estatística (*US Bureau of Census, National Center for Education Statistics, Central Statistics Office in Ireland*);
- pesquisa nos sítios oficiais de estatística de órgãos centrais, nomeadamente Eurydice e Eurostat;
- contactos informais com autores e investigadores na temática em investigação.

A sistematização da informação teve por base técnicas de análise documental e estatística.

5.2. Community Colleges Americanos

Perceber a história dos *Community Colleges* passa em primeiro lugar por conhecer, em traços gerais, o enquadramento histórico do desenvolvimento do território norte-americano que a precede. Importa contudo salientar que o que está aqui em causa não é um ensaio sobre a história política, social e económica dos EUA, mas apenas uma nota de partida ao estudo do desenvolvimento deste subsistema educativo.

Esta breve recensão sobre a história dos EUA teve por base bibliográfica principal o livro de Howard Zinn, “*A People’s History of the United States: 1492-Present*” (2003).

5.2.1. Nota Introdutória: A Guerra Civil Americana e o período da Reconstrução

Em meados do séc. XIX um conjunto de divergências políticas, económicas e sociais emergiu entre os Estados do Norte e do Sul do país. Central a este contexto divergente foi o tema da escravatura afro-americana, persistente nos Estados a sul do país, utilizada sobretudo como mão-de-obra na exploração agrícola do algodão, tida como umas das principais actividades económicas na geração da riqueza nacional. Estas divergências motivaram o início de um conflito armado em 1861, entre o território Norte e Sul do País, que só veio a terminar em Abril de 1865, com a vitória do Norte.

A Guerra Civil foi uma das mais sangrentas da história dos EUA, contabilizando cerca de 620 mil soldados mortos e um número indeterminado de vítimas civis. Os seus principais legados foram o fim da escravatura afro-americana, a restauração da União dos Estados e o reforço do governo federal (Athearn, 1988). São vários os autores que defendem que o legado político e sócio-económico da guerra civil foi decisivo para o alcance dos objectivos da reconstrução social e económica que se seguiu, e determinante para a construção da actual superpotência americana (Brint e Karabel, 1989; Dougherty, 2002; Cohen e Brawer, 2003).

O período Pós-Guerra civil foi caracterizado por uma forte recessão, mas simultaneamente por um grande espírito de reconstrução identitária e sócio-económica. Neste período, os movimentos cívicos e políticos em defesa dos direitos de voto e cidadania para os antigos escravos americanos, adquiriram uma relevância central. Simultaneamente deu-se a emergência daquilo que Mark Twain designa como *Gilded Age*, ou seja, um fenómeno de crescimento e expansão massivo do sector industrial (Zinn, 2003).

Segundo o autor, assistiu-se, do ponto de vista económico e em paralelo a esta expansão industrial, à concretização de um conjunto de investimentos complementares, de índole infraestrutural e de actividades de suporte. Simultaneamente, assistiu-se a uma mudança significativa da estrutura social do pré-guerra: por um lado, deu-se a emergência de uma classe social privilegiada, constituída pelos grandes proprietários industriais e que concentrou uma parte substancial da riqueza nacional; por outro lado, assistiu-se ao aparecimento de uma nova classe proletária, que absorveu uma grande maioria da mão-de-obra escrava libertada, bem como as correntes massivas de imigração europeia que se assitiram neste período de consolidação e expansão económica (Zinn, 2003).

No contexto de transformação social e económica identificado, assistiu-se igualmente a uma alteração profunda do funcionamento da sociedade americana, observando-se, por um lado, a emergência de movimentos filantrópicos, associados às famílias mais abastadas, e de onde decorreram grandes

investimentos nos domínios da educação, saúde e cultura; e por outro lado, a emergência dos primeiros movimentos organizados de trabalhadores, associados ao novo proletariado industrial, e de onde resultaram as primeiras greves nacionais (Zinn, 2003).

O período de reconstrução do pós-guerra caracterizou-se, assim, por uma profunda alteração da base económica nacional, de uma economia sustentada pela actividade agrícola em prol de uma economia industrial, e pela emergência e consolidação de uma nova estrutura social, marcada pela presença de uma nova classe de trabalhadores, mais activa e organizada.

Central ao movimento de reconstrução, foi o tema da reposição dos ideais do “*self-made men*” e do “*American dream*”, abalados durante o conflito civil, e cuja relevância no clima social emergente ganhou contornos especiais. Mais do que garantir a distribuição equitativa da riqueza, sobretudo pelas classes sociais de base emergentes, o objectivo político baseou-se na procura de soluções que permitissem o acesso por todos, sem preconceitos e discriminações, às mesmas oportunidades de ascensão social e económica (Brint e Karabel, 1989). Segundo os autores, no contexto das soluções encontradas, destaca-se a contribuição de Andrew Carnegie, um magnata e filantropo associado à indústria do ferro, que defendeu que a resolução do problema da concentração da riqueza e do crescente desequilíbrio social passaria pela construção de oportunidades educativas de progressão individual. Segundo Carnegie, a concretização destas oportunidades pressupunha profundas alterações na organização e funcionalidade do sistema educativo americano, no sentido da sua maior abertura e expansão (Brint e Karabel, 1989).

É num contexto de crescente desigualdade entre ricos e pobres e de novos desafios de ordem social e económica, que a criação de um sistema educativo mais inclusivo, enquanto fonte de oportunidades de sucesso individual, foi assumida como uma das soluções determinantes para a manutenção do sonho americano. Com um papel central nesta nova reorganização educativa destaca-se a criação dos *Community Colleges*, que pelas suas especificidades organizacionais e programáticas tornariam, desde muito cedo, o sistema de ensino superior americano um dos mais eficazes do mundo (Brint e Karabel, 1989; Dougherty, 2002; Cohen e Brawer, 2003).

Segundo os autores, numa primeira fase de desenvolvimento, no início do séc. XX, os *Community Colleges* concentraram-se na oferta de cursos académicos preparatórios, i.e, cursos de preparação para o ingresso num *4-year college* ou universidade – que passaremos a designar por missão propedêutica –, de forma a responder às solicitações sociais de um maior acesso ao ensino pós-secundário. Esta estratégia educativa estava subjacente à ideia inicial de que os *Community Colleges* constituíam uma porta de acesso ao ensino superior para aqueles que, por motivos económicos, não possuíam condições suficientes para um ingresso

directo, numa lógica de democratização e igualdade de oportunidades. Esta estratégia durou sensivelmente quatro décadas.

No entanto, um conjunto de alterações sócio-económicas profundas, em meados do século XX, ditou a mudança de estratégia educativa dos *Community Colleges*. Em resposta às necessidades e ambições emergentes, a solução encontrada passou por um reforço significativo da sua missão vocacional (adiante também designado por estratégia do vocacionalismo ou apenas vocacionalismo), no sentido da valorização de uma educação prática e profissionalizante, de natureza intermédia (Brint e Karabel, 1989; Dougherty, 2002; Cohen e Brawer, 2003).

Os próximos subcapítulos apresentam de forma mais detalhada os contornos da evolução organizacional e educativa dos *Community Colleges*, em resposta às perguntas definidas no guia de acção.

5.2.2. Breve apontamento histórico ao desenvolvimento dos *Community Colleges*

Entender o processo de desenvolvimento dos *Community Colleges* no sistema de ensino pós-secundário americano passa por reter duas considerações preliminares:

- A história de evolução, expansão e consolidação dos *Community Colleges* decorreu em dois períodos distintos, que por sua vez ditaram contextos de acção diferenciados: um primeiro período de implementação e expansão (1900/década 60) e um segundo período de grande transformação (década de 70 até aos dias de hoje).
- O desenvolvimento dos *Community Colleges* ocorreu num contexto social e político muito particular, característico, por um lado, de uma estrutura social interventiva e dinâmica como a sociedade americana do início do séc. XX, e por outro, da própria centralidade americana enquanto potência económica e política mundial.

A abordagem ao desenvolvimento dos *Community Colleges* no contexto evolutivo do ensino superior americano teve como fonte bibliográfica principal, o livro *“The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in América, 1900-1985”* (1989) de Steven Brint e Jerome Karabel, não obstante o recurso a outras fontes, mas de forma menos expressiva.

5.2.2.1.O movimento criador e expansionista - *Community Colleges* 1900/1970

O aparecimento dos primeiros *Community Colleges* no cenário institucional do ensino superior americano data do início do séc. XX.

Como referido em nota introdutória, a crise do pós-guerra civil reclamou por uma intervenção activa sobre a reconstituição e recuperação dos ideais americanos do *american dream* e do *self-made men*. No contexto das soluções, a educação, com destaque para a educação pós-secundária, foi apontada como o elemento central deste processo de reconstrução identitária. A solução passou, assim, pela abertura e diversificação de oportunidades educativas a todos, no sentido de abrir caminho ao crescimento e valorização individual (Brint e Karabel, 1989).

A necessidade da expansão e diversificação das oportunidades educativas ao nível do ensino pós-secundário levou ao reequacionamento do sistema institucional vigente, no sentido de o tornar mais acessível, mais equitativo e mais democrático. Face à presença de um sistema maioritariamente universitário, de carácter elitista, a solução passou pela criação de uma estrutura organizacional independente deste, capaz de responder às solicitações por um maior acesso e diversidade educativa. Neste contexto de reorganização institucional, deu-se o aparecimento dos *Community Colleges*, instituições pensadas numa lógica de proximidade às comunidades locais, mais acessíveis do ponto de vista geográfico e financeiro²², e mais diversas do ponto de vista programático, com a disponibilização de uma oferta educativa propedêutica, de transição e preparação para uma educação académica, e de uma oferta vocacional, de acesso imediato ao mercado de trabalho.

Durante uma primeira fase de desenvolvimento (1900-1930), a organização do sistema dos *Community Colleges* foi muito diversa, em alta dependência dos contextos estaduais e dos seus respectivos quadros legislativos. Destaca-se, contudo, uma ocorrência comum em todos eles: uma clara predominância da missão propedêutica, de preparação para o ingresso em instituições académicas, em claro detrimento da sua missão vocacional. Note-se que nesta altura, o ensino superior académico proporcionado pelas universidades e *4-year Colleges* era tido como a referência e garantia fundamental para a mobilidade económica e social. Um inquérito realizado pelo U.S. *Bureau of Education*, em 1917, aos directores dos *Community Colleges* existentes revelou que menos de um quarto das instituições encarou a missão vocacional como uma prioridade educativa da sua instituição²³. Com efeito, os resultados deste inquérito

²² E daí com claras vantagens para os indivíduos mais desfavorecidos economicamente, quer pela via da redução dos custos de mobilidade quer pela via de redução dos custos de frequência.

²³ Exceptuam-se, neste estudo, os resultados correspondentes ao Estado da Califórnia, que desde o início do processo de desenvolvimento e expansão dos *Community Colleges* marcou a diferença ao nível organizacional e funcional.

demonstraram que apenas 4% dos *Community Colleges* privados e 17% dos *Community Colleges* públicos se afirmavam como instituições vocacionais (Brint e Karabel, 1989).

A esta primeira fase de maturação seguiu-se uma fase de expansão dos *Community Colleges*, como consequência do período de forte recessão económica e social do início do século XX, conhecido como a Grande Depressão (1929-1939) (cf. Tabela 8).

The Great Depression brought an unexpected boost to the Community College movement. Whereas the Community Colleges, both public and private, enrolled under 56 000 students in 1929, by 1939 the figure had risen to almost 150 000 (Brint e Karabel, 1989:52).

Tabela 8: *Community Colleges* e respectivos alunos, 1929 – 1940

	<i>Community Colleges</i> Total		<i>Community Colleges</i> Públicos		<i>Community Colleges</i> Privados	
	Estabelecimentos	Estudantes	Estabelecimentos	Estudantes	Estabelecimentos	Estudantes
1929-1930	277	55616	129	36501	148	19115
1931-1932	342	85063	159	58887	183	26176
1933-1934	322	78480	152	55869	170	22611
1935-1936	415	102453	187	70557	228	31896
1937-1938	453	121510	209	82041	244	39469
1939-1940	456	149854	217	107553	239	42301

Fonte: U.S Office of Education 1944, in Brint and Karabel, 1989, pp. 53 (adaptado)

No quadro da situação sócio-económico desfavorável da Grande Depressão foram dois os factores que contribuíram, de forma determinante, para o reforço da rede de *Community Colleges*:

- o reforço do crescimento da procura estudantil, motivado pelas políticas educativas e sociais de encorajamento à escolarização: a imposição da escolaridade obrigatória e de legislação restritiva ao trabalho infantil;
- um conjunto de pressões económicas externas por uma maior racionalização e contenção financeira²⁴.

Não obstante esta expansão e reforço infraestrutural, a missão dos *Community Colleges* não sofreu grandes alterações, mantendo-se uma clara preferência da sua missão propedêutica, sobre a sua missão vocacional. Segundo Brint e Karabel (1989), a razão da preferência pelos percursos de preparação académica prendeu-se sobretudo com a procura, por parte dos estudantes – na sua maioria oriundos de meios socio-económicos mais desfavorecidos – de oportunidades de ascensão social e económica, associadas a percursos de foro académico.

²⁴ Neste quadro de contenção financeira, os *Community Colleges* por se constituírem como a solução mais barata do ponto de vista da frequência do ensino superior, receberam um forte encorajamento político para o seu reforço e expansão.

The best route for this mobility seemed obvious to them: a college paralell transfer program that would gain them access to a senior college and to the occupations for which such colleges had traditionally prepared their students (Brint and Karabel, 1989: 66).

O final da década de 30 e início da década de 40 marcaram o início da II Grande Guerra. Assumindo uma posição de destaque no desenrolar do conflito, os EUA sofreram de forma muito directa e particular os impactos sociais decorrentes. Toda a estrutura educacional, com especial evidência para o ensino pós-secundário, não ficou imune a estes impactos, retraindo-se significativamente com a saída para o exterior de volumosos contingentes de jovens soldados em idade de frequência deste subsistema de ensino. Foi, portanto, uma época marcada por uma redução drástica das taxas de participação educativa (Brint e Karabel, 1989).

O final da II Grande Guerra, em meados da década de 40, ditou a retoma de uma grande expectativa em torno do sistema de ensino pós-secundário no que concerne à gestão das ambições de milhares de militares retornados ao país. A bandeira política da democratização e da igualdade de oportunidades assumiu, neste período, uma importância acrescida, impondo o reforço de medidas de política que garantissem uma resposta educativa adequada às necessidades sociais emergentes (Brint e Karabel, 1989).

Segundo os autores, o período entre o fim da II Grande Guerra e o início da década de 70, representou uma profunda mudança na forma de pensar e governar o país, destacando-se um conjunto de momentos e acontecimentos com particular interesse na história da expansão e organização dos *Community Colleges* americanos, e que a seguir se enumeram sucintamente:

- O contexto económico e político do Pós - II Grande Guerra: A conjugação de um ambiente económico favorável e de algum optimismo político, com a necessidade de recompensar socialmente os militares retornados, traduziram-se, por um lado, na expansão de oportunidades de trabalho, e, por outro, na reposição das dinâmicas de massificação da procura do ensino pós-secundário. Estas dinâmicas de massificação despoletaram a necessidade de reforço da rede de *Community Colleges*, enquanto solução política e financeira viável para acomodar a procura existente. Contudo, o crescimento da procura dos *Community Colleges* não correspondeu ao reforço da sua componente vocacional. O novo clima de oportunidades emergentes, com particular destaque para o reforço do mercado de trabalho qualificado, resultou num decréscimo significativo da frequência dos programas vocacionais, em prol do reforço da procura dos seus cursos de formação propedêutica²⁵. Este período de prosperidade económica foi designado por Freeman (1976) *the golden age for college graduate*.

²⁵ Perante um contexto económico e de empregabilidade favorável, a opção por percursos académicos (*4-year Colleges* ou *Universidades*) era tida como a via mais certa para a ascensão e estabilidade económica e social, direccionando a procura para estes

- Guerra Fria e os ideais meritocráticos: A par do ambiente sócio-económico favorável do pós- II Guerra Mundial, o início da Guerra Fria, em finais de 40, entre os EUA e a União Soviética, influenciou e condicionou o processo de desenvolvimento dos *Community Colleges*, mas uma vez mais no sentido do reforço da sua missão propedêutica. A ideia veiculada pelos discursos políticos e militares da altura era a de que apenas a educação geral (*liberal arts education*), em detrimento de uma formação vocacional ou técnica, constituía o meio privilegiado de promover a unidade nacional e desta forma um mecanismo poderoso de combate às ambições soviéticas.

The outbreak in the late 1940s of the Cold War between the United States and the Soviet Union also played a role in temporary sidelining efforts to vocationalize (...) In place of technical training, liberal-arts education curriculum was promoted as the best means of promoting national unity and thereby combating Soviet ambitions.(...) (Brint and Karabel, 1989: 75-76).

As consequências do “conflito invisível” sobre o desenvolvimento dos *Community Colleges* não se fizeram apenas sentir pela via do apelo ao nacionalismo americano. Adicionalmente, o papel dos *Community Colleges* foi reforçado pela emergência de ideais meritocráticos, que não só assumiam uma maior responsabilização individual nos percursos de progressão económica e social, como também exigiam como prioridade política a criação e o reforço de oportunidades educativas a todos os indivíduos, independentemente da sua condição social e económica. No seu papel de alternativa, a importância dos *Community Colleges* saiu reforçada.²⁶

Assim, a década de 60 marcou um período de grande prosperidade no desenvolvimento e expansão dos *Community Colleges* (cf. Tabela 9), sobretudo da sua missão de preparação académica, motivado pela bandeira política de democratização e igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pós-secundário. Dados do US Bureau of the Census (1975) revelam que, comparativamente a outros segmentos do ensino

segmentos do ensino superior. *From 1950 to the mid-1960s, the expansion of opportunities outpaced the increase in college graduates* (Freeman, 1976).

²⁶ No cerne do desenvolvimento da nova ideologia meritocrática e do papel dos *Community Colleges* na sua prossecução destaca-se as contribuições de James Bryant Conant, Presidente da Universidade de Harvard entre 1933-53 e um dos principais porta-vozes da política educativa do País (Brint & Karabel, 1989). Para Conant, o mais importante era garantir a homogeneidade social entre as várias classes da estrutura populacional americana, defendendo que esta homogeneização não dependia tanto da alocação de recursos materiais, mas antes da disponibilização das mesmas oportunidades para todos. Conant considerava o ensino pós-secundário como um elemento fundamental na garantia dessas oportunidades, pelo que todo o seu trabalho posterior foi dedicado à procura e definição de medidas de reformulação do sistema (Brint & Karabel, 1989). A reforma do sistema de ensino pós-secundário visionada por Conant foi simultaneamente meritocrática e tecnocrática. Segundo esta visão, os estudantes académicos mais talentosos, independentemente da sua origem social, deveriam ser canalizados para um sistema hierarquicamente diferenciado de *Colleges* e universidades com principal objectivo de alimentar as necessidades do sistema económico. Simultaneamente, os estudantes menos capazes, ou aqueles que por razões diversas não queriam continuar os estudos para níveis académicos, deveriam ser colocados em percursos educativos alternativos que fossem ao encontro das suas necessidades. Neste contexto de ambições diferenciadas, Conant defendeu a criação de outras trajectórias alternativas que respondessem às necessidades desses estudantes, pela via dos *Community Colleges*, *an institution in which a general education can be given at greatly reduced costs locally, since students live at home* (Brint and Karabel, 1989: 81).

pós-secundário, os *Community Colleges* cresceram a um ritmo mais acelerado no que concerne às taxas de participação estudantil: 361%, quando comparado com um crescimento de 201% nos *4-year Colleges*, chegando a representar nos Estados de Califórnia e Flórida mais de metade dos alunos matriculados no ensino pós-secundário, em todas as suas dimensões²⁷. Em 1968, 49 dos 50 Estados norte-americanos possuíam, no mínimo, um *community college* público, representando um total de 1 289 000 estudantes (US Bureau of the Census 1975, Brint e Karabel, 1989)).

Tabela 9: Alunos matriculados em *Community Colleges*, 1950 – 1970

Anos	Alunos (em milhares)
1950	217
1956	347
1960	451
1966	945
1968	1289
1970	1630

Fonte: U.S Office of Education 1975, in Brint and Karabel, 1989, pp. 84 (adaptado)

5.2.2.2. O movimento transformador: *Community Colleges* 1970/1990

Ultrapassada a conjuntura do pós-grande guerra, a década de 70 ditou um novo percurso educativo dos *Community Colleges*. Em apenas uma década, os *Community Colleges* evoluíram de uma instituição dedicada fundamentalmente a uma missão propedêutica, para uma instituição de topo no que concerne à oferta educativa vocacional e ocupacional de pós-secundário.

Foram vários os factores que ditaram este momento de viragem:

- Alteração do contexto económico: Como consequência da crise petrolífera mundial, em inícios da década de 70, os EUA viram-se confrontados com uma forte recessão económica e social, e com a consequente necessidade de se organizar com vista a uma maior e melhor racionalização dos seus recursos. Um dos resultados desta nova postura organizativa traduziu-se numa severa contenção financeira nos sectores de actividade ligados à Administração Pública, em particular, o sector governamental, o sector educativo e o sector da investigação e desenvolvimento. Um dos impactos negativos mais significativos desta reorganização económica recaiu sobre a estrutura de emprego dos graduados, que entrou em forte recessão. Neste cenário, a educação académica confrontou-se com o decréscimo de oportunidades de emprego e consequentemente com uma desvalorização enquanto factor de mobilidade e progressão económica e social.

²⁷ 61.2% nos *Community Colleges* e 52% nos *4-year Colleges*, respectivamente (US Bureau of the Census 1975).

Segundo um estudo levado a cabo por Richard Freeman, sobre a evolução do comportamento das dinâmicas do mercado de trabalho de graduados entre 1969 e 1972, o número líquido²⁸ de novos licenciados à procura de trabalho, relativamente ao total necessário de mão-de-obra masculina necessária triplicou. Em consequência deste desfasamento entre a oferta e a procura laboral, muitos graduados foram obrigados a ocupar posições profissionais muito aquém das suas expectativas iniciais.

Among students receiving Bachelor's and master's degrees in 1972, for example, slightly over 30 percent of men and 25 percent of the women took nonprofessional and nonmanagerial jobs (Freeman, 1976, pp: 20).

A crise do mercado de trabalho qualificado foi, de acordo com a literatura, o grande motivo subjacente à transformação educativa dos *Community Colleges*, no sentido do reconhecimento definitivo do seu projecto vocacional (Brint e Karabel, 1989; Dogherty, 2002; Cohen e Brawer, 2003). Segundo os autores, perante os constrangimentos económicos e suas consequências, o vocacionalismo emergiu como uma escapatória educativa, ao mesmo tempo que se conformava como uma das soluções mais viáveis de mobilidade social e económica. Pela primeira vez, desde décadas de existência, o vocacionalismo ganhou a atenção dos estudantes, que viram neste percurso a sua única alternativa de inserção profissional e oportunidade de valorização individual e social. A tabela abaixo indicada permite observar a evolução das escolhas estudantis, evidenciando uma clara alteração de preferências por percursos vocacionais, no decorrer da década de 70.

Tabela 10: Associate degrees conferidos entre 1970 e 1980

Anos	Total	General Programmes	% total	Occupational/vocational Programmes	% Total
1970-71	253 635	145 473	57,4	108 162	42,6
1971-72	294 005	158 496	53,9	135 509	46,1
1972-73	318 234	161 291	50,7	156 943	49,3
1973-74	347 173	165 520	47,7	181 653	52,3
1974-75	362 969	167 634	46,2	195 335	53,9
1975-76	395 393	176 612	44,7	218 781	55,3
1976-77	409 942	172 631	42,1	237 311	57,9
1977-78	416 947	168 052	40,3	248 895	58,7
1978-79	407 471	158 738	39	248 733	61
1979-80	405 378	152 169	37,5	253 209	62,5

Fonte: Brint and Karabel, 1989, pp: 117, adaptado de Cohen and Brawer, 1982

²⁸ Calculado a partir do número de novos licenciados menos o número de estudantes matriculados pela primeira vez no ensino superior.

- Incentivos sociais e institucionais: O projecto vocacional dos *Community Colleges* saiu igualmente reforçado por um conjunto de atitudes sociais e políticas de reacção ao ambiente económico vigente.

Em inícios da década de 70, o debate político em torno do futuro do ensino superior americano era dominado pelas recomendações da Comissão *Carnegie* para o Ensino Superior (*Carnegie Commission on Higher Education*, 1970)²⁹. Esta comissão defendia, por um lado, uma estrutura de ensino superior hierárquica e institucionalmente bem segmentada, e por outro, a manutenção do carácter selectivo das instituições de elite. A visão veiculada pela Comissão estava directamente associada ao modelo californiano³⁰, que assumia a estrutura de ensino pós-secundário constituída por três segmentos educativos bem definidos e distintos na sua missão e funcionamento: *Universities*, *Colleges* e *Community Colleges*. À semelhança do *Master Plan* da Califórnia, a Comissão defendeu o aumento do número de alunos a frequentar os *Community Colleges* como contrapartida da diminuição dos alunos a frequentar os *Colleges* ou Universidades. Para estas últimas, a Comissão defendeu um sistema de alocação selectivo, que permitisse apenas a entrada de alunos intelectualmente mais capazes. No outro extremo, os *Community Colleges* deveriam ser instituições abertas, sem restrições e a baixos custos, acessíveis a todos os estudantes com o ensino secundário completo ou com condições para seguir um percurso educativo³¹.

A Comissão defendeu igualmente um modelo curricular polivalente³² para os *Community Colleges*, mas colocava especial enfoque na missão vocacional e ocupacional.

Embora a Comissão *Carnegie* tenha constituído um importante elemento de suporte moral e político ao crescimento dos *Community Colleges* e do seu projecto vocacional, o suporte de outras instituições e organizações foi também fundamental para o seu sucesso.

²⁹ Fundada em 1967, esta Comissão assumia como principal missão a definição de um plano de política para o desenvolvimento do ensino superior americano. O modelo proposto pela Comissão teve um impacto positivo na consolidação do projecto vocacional nos *Community Colleges*.

³⁰ Durante a década de 60, sob a reivindicação social de um acesso mais democrático ao ensino pós-secundário, a grande maioria dos estados desenvolveu planos de acção para o desenvolvimento dos *Community Colleges*, entendidos politicamente como uma solução viável de democratização do acesso e promoção de igualdade de oportunidades. O modelo de plano de acção subjacente à grande maioria dos planos desenvolvidos foi o *Master Plan* desenvolvido para o sistema de ensino pós-secundário californiano – *California Master Plan for Higher Education*. No âmbito deste plano foi proposto um sistema de ensino hierarquizado e segmentado em três patamares institucionais: *Universities*, *Colleges* e *Community Colleges*, e um processo de distribuição e alocação de estudantes com base na média do seu desempenho escolar. Foi ainda proposto um sistema que de alguma forma permitisse o afastamento de um número elevado de estudantes dos percursos superiores ministrados pelos 4-year *Colleges* e Universidades. Como forma de efectivar este processo de selecção e distribuição de alunos pelas diferentes trajetórias de ensino, o plano recomendou igualmente a definição de novos critérios de admissão para os *Colleges* e Universidades, nomeadamente pela implementação de *numerus clausus* e pela imposição de médias de entrada. Paralelamente, os *Community Colleges* manter-se-iam abertos ao acesso (sem restrições). Limitando o acesso aos segmentos superiores do sistema, o *Master Plan* vincou as fronteiras hierárquicas pré-existentes entre as várias instituições, ao mesmo tempo que reforçou o papel dos *Community Colleges* enquanto instituições filtro ao serviço dos 4-year *Colleges* e Universidades.

³¹ *The Open-Door Colleges: Policies for Community Colleges*, Carnegie Commission, June 1970.

³² Por modelo curricular polivalente, a Comissão entendia a disponibilização de um modelo de ofertas educativas diversificado, que contemplava não apenas percursos de formação vocacional, mas também outros percursos educativos complementares, como por exemplo, a formação propedéutica e outras tipologias de formação de apoio às comunidades sócio-económicas locais.

Neste sentido, o papel das entidades governamentais foi igualmente determinante. Entre 1969 e 1973, o Governo Federal, sob a Administração Nixon, contribuiu com cerca de 6% do pacote orçamental destinado aos *Community Colleges* (Brint e Karabel, 1989). Para além do reforço financeiro decorrente da implementação de legislação favorável, a Administração Nixon contribuiu igualmente para o reforço dos *Community Colleges* e do vocacionalismo através da promoção do conceito de “carreira educativa” (*carrer education*). Subjacente a este novo conceito estava a ideia de que toda a população deveria ter oportunidade de desenvolver uma carreira educativa. Esta questão veio ajudar a desmistificar os programas vocacionais enquanto percursos educativos socialmente segregados e apenas ao serviço dos mais carenciados e intelectualmente menos capazes (Brint e Karabel, 1989).

No apoio institucional e político, os autores destacam igualmente o papel de um conjunto de fundações³³ e da própria comunidade empresarial, que após décadas de indiferença, começou a demonstrar interesse pelos *Community Colleges* e pelo seu projecto vocacional, contribuindo com recursos financeiros substanciais e com o desenvolvimento de parcerias. Entre 1970 e 1975 o suporte destas instituições ascendeu a mais de um milhão de dólares anuais destinados à formação vocacional nos *Community Colleges*.

O vocacionalismo foi, para muitos, a resposta ideal para uma sociedade ambiciosa, mas social e economicamente desequilibrada, e para um contexto sócio-económico e político particularmente difícil. O vocacionalismo ressurgiu, assim, como uma solução política de democratização do ensino pós-secundário americano, proporcionando, por um lado, maiores oportunidades de acesso, e por outro, permitindo a concretização de expectativas educativas distintas ao ensino académico. Da conjugação destas duas potencialidades, o vocacionalismo veio permitir a gestão da ambição individual de uma forma mais eficaz, garantindo, à partida, a satisfação social (toda a gente conseguiria encontrar o seu lugar na sociedade) e económica (pela satisfação das necessidades de uma estrutura laboral altamente hierarquizada) (Brint e Karabel, 1989).

Durante a década de 70, os *Community Colleges* viveram um período de expansão e crescimento acentuado. De acordo com os dados do *US Bureau of Census* (1987), o número de estudantes matriculados quase triplicou, passando de 1,6 milhões em 1970 para 4,5 milhões em 1980, correspondendo a uma evolução de 24% para 41 % dos alunos matriculados no ensino pós-secundário. Grande parte deste crescimento deu-se pela via do seu projecto vocacional, e das consequentes oportunidades geradas por este, através da captação de públicos não-tradicionais, como sejam as minorias étnicas, os indivíduos oriundos de meios

³³ Entre 1970 e 1975, 16 fundações forneciam um apoio financeiro de cerca de 1 milhão de dólares anuais para a Associação dos *Community Colleges*, sendo que metade destes fundos foi utilizada para financiar programas vocacionais. Entre estas contavam-se a *Kellogg Foundation*, *Commonwealth Fund*, *the Robert Wood Johnson Foundation*, *the Alfred Sloan Foundation*, *the Aerospace Foundation* e a *National Science Foundation* (Brint e Karabel, 1989).

sócio-económicos desfavorecidos e os indivíduos em idade não-escolar (Brint e Karabel, 1989) (cf. tabela 11).

Tabela 11: Percentagem de estudantes matriculados, pela raça ou etnia, em diferentes instituições de Ensino Superior, Outono de 1978

Grupo	Instituições Públicas			Instituições Privadas		
	Universities	4-year Colleges	Community Colleges	Universities	4-year Colleges	Community Colleges
Branços	19,7	24,8	33,2	6,5	14,6	1,3
Negros	9,7	30,6	39,3	4,3	13,5	2,7
Hispânicos	8,6	25	53,3	4,1	7,9	1,1
Nativos americanos	12,5	22,4	53	2,9	7,1	2,1
Total	18,4	25,2	34,5	6,4	14,1	1,4

Fonte: Brint and Karabel, 1989, pp: 117, adaptado de Austin, 1982

Em inícios da década de 80, a consolidação dos *Community Colleges* e do seu projecto vocacional no sistema de ensino pós-secundário americano era já uma realidade.

5.2.2.3. *Community Colleges* – o retrato actual

De acordo com os dados da *American Association of Community Colleges* (AACC), de 2007, a rede nacional de *Community Colleges* era composta por 1202 instituições, a grande maioria de carácter público (82%). Concentrando cerca de 11,6 milhões de estudantes, os *Community Colleges* representavam, em 2007, 46% do total dos alunos de graduação em todo o sistema de ensino pós-secundário americano e 45% dos estudantes matriculados pela 1ª vez.

A versatilidade e abertura educativa dos *Community Colleges* são bem evidentes no resultado da análise à sua estrutura estudantil e programática interna (AACC, 2007):

- A média de idades da estrutura estudantil é de 29 anos (claramente superior à média de idades tradicional), sendo caracterizada por uma distribuição etária com as seguintes características: 43% dos alunos com idades compreendidas entre [17-21]; 42% com idades entre os [22-39] anos e 16% dos estudantes com mais de 40 anos;
- 59% dos estudantes dos *Community Colleges* são mulheres;
- 34% dos estudantes pertencem a minorias étnicas (13% negros, 14% hispânicos, 6% asiáticos, 1% nativos americanos)
- 40% dos estudantes frequentam um regime de tempo integral, enquanto que 60% estão num regime de tempo parcial.

Do ponto de vista dos custos financeiros associados, e comparativamente com os *4-year Colleges*, os *Community Colleges* apresentam-se como uma alternativa substancialmente mais barata, apresentando, um valor médio de propinas de \$2270, quando comparado com \$5830 US dólares nos *4-year Colleges*.

Do ponto de vista da sua missão educativa, os *Community Colleges* assumem actualmente um modelo curricular polivalente, i.e., asseguram um conjunto de ofertas curriculares diversificadas, em resposta a um conjunto vasto de necessidades. As suas funções educativas centrais continuam, no entanto, a desenvolver-se pela via da oferta de uma educação de carácter propedêutico, de preparação para a transição para outras instituições de ensino de foro académico, e pela via da oferta de uma educação de natureza vocacional de carácter terminal, de acesso ao mercado de trabalho.

Porém, retratar os *Community Colleges* na actualidade vai muito mais além de fazer uma simples análise da sua infraestrutura institucional e estudantil. Significa também reflectir sobre o seu alcance educativo num século de existência, face à concretização dos seus objectivos. É necessário identificar e avaliar os seus pontos de maior fragilidade e controvérsia e aprender com as suas maiores virtudes. É sobre esta reflexão que dedicamos os próximos subcapítulos.

5.2.3. Questões no centro do debate actual – desempenho dos *Community Colleges* na estrutura sócio-económica americana

O leque de investigação sobre os *Community Colleges*, nestas últimas três décadas, é vasto e diversificado. Actualmente, especial ênfase tem sido atribuída à avaliação dos seus efeitos no terreno, particularmente sobre as suas linhas de missão basilares: expansão, democratização e igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, oferta de um modelo curricular e pedagógico flexível e relação económica com as comunidades locais.

Uma primeira leitura global dos resultados de investigação recente aponta para a existência de um paradoxo, entre aquilo que os *Community Colleges* deveriam ser na sua essência e alcance educativo e o que realmente são. Com efeito, as evidências apontam para o facto de que muitos dos esforços levados a cabo para garantir a legitimidade e a especificidade dos *Community Colleges* enquanto instituições diferenciadoras e democratizadoras, acabaram por resultar nos focos de maior polémica. A avaliação do actual desempenho dos *Community Colleges* não pode dissociar-se de todo um processo de controvérsia que os tem acompanhado desde a sua génese.

Os subcapítulos que se seguem proporcionam uma reflexão sobre o estado da arte associado ao desempenho da missão democratizadora, igualitária e de desenvolvimento económico dos *Community Colleges*. Esta tem por base uma descrição dos princípios ideológicos subjacentes ao seu desenvolvimento, e um conjunto de evidências empíricas, decorrentes de vários estudos realizados.

5.2.3.1. Argumentos ideológicos em torno da origem, efeitos e missão vocacional dos *Community Colleges*

A discussão em torno da controvérsia dos *Community Colleges*, adoptada no presente trabalho de investigação, teve por base o argumento defendido por Kevin Dougherty (2001), em “*The Contradictory College: The conflicting Origins, Impacts and Futures of the Community Colleges*”. Neste trabalho, Dougherty aborda esta controvérsia com recurso a três escolas de pensamento: por um lado, o funcionalismo pluralista, em defesa dos *Community Colleges* enquanto instituições democratizadoras; por outro lado, o instrumentalismo marxista e o institucionalismo, que criticam o seu processo de desenvolvimento.

Os principais focos de controvérsia em torno da evolução e desenvolvimento dos *Community Colleges* prendem-se com os factores e motivações na base da sua génese, nos seus impactos sócio-económicos e no desenvolvimento da sua estratégia educativa vocacional. O confronto de visões surge, assim, entre aqueles que defendem o desenvolvimento e consolidação dos *Community Colleges* baseados em pressões sociais, e os que defendem este desenvolvimento sustentado em interesses puramente económicos e institucionais.

- Abordagem funcionalista: Os funcionalistas defendem o desenvolvimento e expansão dos *Community Colleges* como resultado de uma forte coligação de forças sociais, onde os estudantes e as suas famílias desempenharam um papel central. De acordo com esta perspectiva, os *Community Colleges* resultaram da ambição generalizada de maiores oportunidades de desenvolvimento pessoal e, consequentemente, de maiores oportunidades educativas. Segundo os funcionalistas, os *Community Colleges* alargaram as oportunidades educativas, garantindo a sua democraticidade.

Os funcionalistas defendem também a importância do apoio empresarial, universitário e das entidades governamentais no processo de criação e desenvolvimento dos *Community Colleges*, apoio esse também fundamentado no argumento social da igualdade de oportunidades e democraticidade no acesso ao ensino pós-secundário (Dougherty, 2001).

- Abordagem do instrumentalismo marxista: A abordagem instrumentalista defende a origem e o desenvolvimento dos *Community Colleges* pela via dos comandos do sistema capitalista (Bowles and Gintis,

1976; Karabel, 1972; Nasaw, 1979; Zwerling, 1976). Neste sentido, o pensamento instrumentalista enfatiza o papel dos agentes económicos e das Universidades no desenvolvimento dos *Community Colleges*, mas, contrariamente aos funcionalistas, argumenta que este apoio apenas se baseou na prossecução de interesses próprios. Na óptica empresarial, os *Community Colleges* foram desde cedo vistos como uma garantia da oferta de mão-de-obra especializada a custo zero, pela via da despesa pública. Do ponto de vista das Universidades, os *Community Colleges* constituíram uma garantia de manutenção dos seus níveis de excelência, pela absorção dos estudantes menos capazes (Dougherty, 2001).

The interest of the business community in encouraging occupational training at public expense is manifest. With a changing labour force which requires ever increasing amounts of skill to perform its tasks and with manpower shortages in certain critical areas, private industry is anxious to use the community college as a training ground for its employees (Karabel, 1972: 543 in Dougherty, 2001:31).

- A abordagem institucionalista: Os instrumentalistas defendem que a origem e o desenvolvimento dos *Community Colleges* estão directamente relacionados com questões organizacionais e de salvaguarda institucional³⁴, assumidas, por um lado, pelas Universidades na prossecução do seu carácter de excelência, e por outro, pelos próprios *Community Colleges*, na salvaguarda da sua identidade alternativa e da sua própria sustentabilidade institucional. Segundo esta abordagem, a preocupação central das Universidades era proteger a sua exclusividade académica e social da massificação estudantil, nomeadamente dos indivíduos intelectualmente e financeiramente menos favorecidos. De forma a evitar esta massificação, as Universidades apoiaram o desenvolvimento dos *Community Colleges* enquanto alternativa de acesso ao ensino pós-secundário, salvaguardando-se, ética e moralmente, das reacções da sociedade civil. Por parte dos *Community Colleges*, este incentivo foi motivado por interesses puramente organizacionais. Os *Community Colleges*, posicionados na base do ranking institucional do sistema de ensino pós-secundário, viram o vocacionalismo como uma oportunidade de agarrarem um mercado próprio, sem rivais, e consequentemente de se posicionarem num lugar superior da cadeia institucional educativa. Assim, não conseguindo competir com os 4-year *Colleges* e as Universidades no que respeita aos currículos académicos tradicionais, os *Community Colleges* apostaram na sua vertente vocacional, de forma a ganhar visibilidade e viabilidade no mercado estudantil (Brint & Karabel, 1989). De uma posição de base na hierarquia do sistema educativo tradicional, os *Community Colleges*, através da sua estratégia vocacional, assumiram um lugar de topo da hierarquia do sistema de educação vocacional e ocupacional (Dougherty, 2001).

³⁴ Segundo a teoria institucionalista, o ensino pós-secundário americano é um campo organizacional, composto por *Colleges* e dominado pelas Universidades e pelo mundo empresarial. Na ausência de segurança institucional, as instituições de ensino competem entre si pelo prestígio e recursos.

Educational institutions may be viewed as competing for training markets – the right to be the preferred pathway from which employers hire prospective employees [...] Community Colleges, by their location in the structure of higher education, were badly situated to compete with better-established institutions for their training markets [...] The best that the Community Colleges could hope to do, therefore, was to try to situate themselves favourably for the next available market niche. Therein resided the powerful organizational appeal for the two-year college's long-standing vocationalization project [...]. (Brint and Karabel, 1989:16-17 in Dougherty, 2001:33)

5.2.3.2. Os *Community Colleges* e a expansão, democratização do acesso e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pós-secundário americano

A ideia basilar que fundamentou o desenvolvimento dos *Community Colleges*, no início do séc. XX, foi a da necessidade de reforçar os ideais identitários do *american dream* e do *self made men*, através da expansão do acesso ao ensino pós-secundário, numa lógica de democratização e igualdade das oportunidades educativas.

Na prossecução destes objectivos, os *Community Colleges* foram pensados como instituições alternativas, solidárias e polivalentes, que contrariassem os obstáculos ao acesso e sucesso subjacentes às trajectórias de ensino pós-secundário tradicionais de foro académico, e que permitissem a progressão educativa a todos os indivíduos, independentemente da sua condição social e económica.

A questão que se coloca neste exercício de reflexão é: Terão os *Community Colleges* sido bem sucedidos nesta sua missão social? Por outras palavras, terão constituído uma via efectiva de oportunidade e de democratização educativa, ou, pelo contrário, tiveram um efeito perverso, constituindo-se um beco sem saída ao serviço das classes sociais e institucionais mais privilegiadas?

A resposta a esta questão reveste-se de múltiplas dimensões de análise, por vezes contraditórias, e sempre controversas. Neste sentido, analisamos o desempenho institucional dos *Community Colleges* nas diferentes dimensões identificadas: i) expansão do acesso e ii) democratização e igualdade de oportunidades.

i) *Expansão do acesso*

Parece não haver dúvidas relativamente ao sucesso dos *Community Colleges* na expansão do acesso ao ensino pós-secundário, entendida *strictus sensus* pelo aumento da participação do número de alunos.

Segundo Cohen e Brawer (2003:37) *two words sum up the [Community Colleges] students: number and variety*. Segundo os autores, o aumento da participação estudantil no ensino pós-secundário, nas últimas quatro décadas, pela via dos *Community Colleges* foi impressionante: *enrollment increased from just over five*

hundred thousand in 1960 to more than 2 million by 1970, 4 million by 1980, and nearly 5.5 million by the end of the 1990s (id., pp: 37)³⁵.

Corroborando a tese da contribuição significativa dos *Community Colleges* para a expansão do acesso ao ensino pós-secundário, um estudo desenvolvido por Grubb, em 1989, constatou a existência de uma significância estatística muito elevada³⁶ entre a dimensão estadual da estrutura estudantil dos *Community Colleges* e a sua respectiva trajectória de transição secundário/pós-secundário, medida pela proporção dos estudantes que, após conclusão do ensino secundário, prosseguiram para o ensino pós-secundário (id., 1989). Quer isto dizer que os fluxos de transição estudantil entre o ensino secundário e o pós-secundário foram, segundo as evidências de Grubb, mais intensos nos *Community Colleges*, registando-se uma preferência por esta trajectória, em detrimento das trajectórias tradicionais de ingresso directo num *4-year College* ou Universidade.

A investigação identifica vários factores que contribuíram para este desempenho positivo dos *Community Colleges* na expansão das oportunidades de acesso ao ensino pós-secundário: por um lado, factores de índole externa, como o cenário demográfico favorável e o clima de estabilidade política e económica; por outro lado, factores associados às próprias especificidades institucionais e organizacionais dos *Community Colleges*, como sejam a sua distribuição regional na proximidade das comunidades populacionais, o seu baixo custo e a sua política de acesso livre.

Several features of Community Colleges apparently lead them to provide greater access to college than four-year colleges. Typically, Community Colleges are closer by, whereas many four year colleges are located in distant rural areas. They are cheaper to attend, if only they are commuter schools. And because of their open-door admissions ideal, they are more willing to take "nontraditional" students: high school dropouts, the academically deficient, vocational aspirants, and adults interested in leisure education" (Dougherty, 2001: 51).

Não havendo dúvidas relativamente a estas evidências de natureza meramente quantitativa, Dougherty (2002) chama, no entanto, a atenção para uma interpretação diferente destes impactos, quando lidos à luz das dimensões da democratização e da igualdade de oportunidades. Sobre esta matéria, a investigação recente sobre *Community Colleges* identifica argumentos de significativa fragilidade e conflito, que a seguir se apresentam.

³⁵ Com base nos dados do *National Center for Education Statistics* (2001)

³⁶ Apenas para o caso dos homens.

ii) Democratização e Igualdade de oportunidades

A análise dos impactos do desenvolvimento dos *Community Colleges* na democratização e igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior americano envolve, contrariamente aos seus efeitos na expansão, dimensões de análise mais complexas e subjectivas. Esta complexidade deriva de interpretações distintas dos conceitos de democratização e igualdade de oportunidades, associadas aos diferentes actores intervenientes: dirigentes políticos, dirigentes institucionais e estudantes.

Acresce ainda que esta dimensão analítica, por obrigar a uma reflexão sobre a mais profunda e polémica das bases ideológicas da justificação da existência dos *Community Colleges*, reveste-se de uma importância ímpar no quadro da evolução institucional futura das próprias instituições.

Com base nas abordagens científicas mais recentes, os impactos dos *Community Colleges* na democratização e igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pós-secundário têm sido avaliados através do sucesso estudantil, quando comparado com outras instituições de ensino pós-secundário. Por sucesso estudantil entende-se a concretização das expectativas de cada estudante sobre o seu percurso escolar. Esta dimensão comparativa de análise permitiu não só perceber se os estudantes dos *Community Colleges* beneficiam das mesmas oportunidades educativas veiculadas por outras instituições, como também identificar causas e efeitos destas discrepâncias, caso existam.

Uma primeira análise revela que, na perspectiva do sucesso estudantil, os *Community Colleges* ocupam uma posição institucional significativamente frágil quando comparados com outras instituições de ensino pós-secundário. As implicações destas fragilidades no desenvolvimento e sobrevivência futura dos *Community Colleges* são um assunto ainda pouco explorado. No entanto, a identificação das barreiras e facilitadores deste sucesso parece, desde já, um bom ponto de partida para a definição de políticas correctivas passíveis de alterar este cenário desfavorável.

a) O desempenho dos Community Colleges no sucesso estudantil

A investigação recente no campo organizacional dos *Community Colleges* tem utilizado, como medidas de sucesso estudantil, a probabilidade individual de obtenção de um certificado ou grau, ou a probabilidade de transferência para outra instituição de ensino superior no sentido da obtenção de um grau académico, dando particular ênfase a este último critério (Dougerty, 2001, Sandy et al, 2005, Bailey et al, 2005; Bailey et al, 2006, Goldrick-Rab, 2007).

Porém, a medição do sucesso estudantil através dos indicadores supra-citados não reúne um consenso generalizado no seio da comunidade académica. Com efeito, para alguns autores, estes critérios são insuficientes, desadequados e, na grande maioria dos casos, geradores de injustiças ao nível de uma

correcta avaliação do desempenho e sucesso estudantil nos *Community Colleges* (Dougherty, 2001; Bailey e tal, 2006). Retomamos esta questão um pouco mais adiante.

A investigação é unânime em considerar que, comparativamente a outras instituições de ensino pós-secundário, os *Community Colleges* têm demonstrado um desempenho negativo na promoção do sucesso educativo dos estudantes. A avaliação deste insucesso tem sido feita à luz de três dimensões principais: fenómenos de abandono escolar precoce, fluxos de transferência para outras instituições de foro académico e taxas de frequência estudantil pós-transferência (Dougherty, 2001; Bailey e tal, 2006):

- Fenómenos de abandono escolar precoce³⁷ nos *Community Colleges*: Os *Community Colleges* concentram taxas particularmente elevadas de abandono escolar³⁸, quando comparados com os *4-year Colleges*. De acordo com o *Beginning Postsecondary Student Longitudinal Study 1996-2001*³⁹, apenas 36% dos estudantes matriculados nos *Community Colleges* concretizou a sua graduação pela via da obtenção de um diploma de *associate* ou *bachelor degree*, após seis anos de ingresso nas respectivas instituições. Dos restantes alunos, 8% continuam matriculados em percursos educativos sem no entanto terem adquirido qualquer tipo de grau ou certificado, 9% realizaram uma transferência para um *4-year College* e ainda se mantêm matriculados, sendo que 47% dos estudantes, que iniciaram o seu percurso educativo num *Community College*, abandonaram a instituição sem qualquer tipo de certificação ou graduação (Bailey et al, 2006). Este estudo revelou, igualmente, diferenças significativas entre grupos étnicos. De acordo com os autores, após seis anos de frequência escolar, 40% dos estudantes brancos tiveram sucesso na obtenção de um grau ou certificado, quando comparado com apenas 27% e 31% de sucesso atingido pelos negros e hispânicos, respectivamente (cf. Gráfico 1). Correlações com base em padrões sócio-económicos revelaram resultados menos óbvios (Bailey et al, 2006). A comparação com os *4-year College* não é realizada. No entanto, dados do *High Scholl and Beyond Survey* de 1982 revelam que 42,6% dos estudantes dos *Community Colleges* desistiram dos seus percursos após 4 anos de frequência sem qualquer tipo de grau ou certificado, comparativamente com os 30,6% verificados nos *4-year*

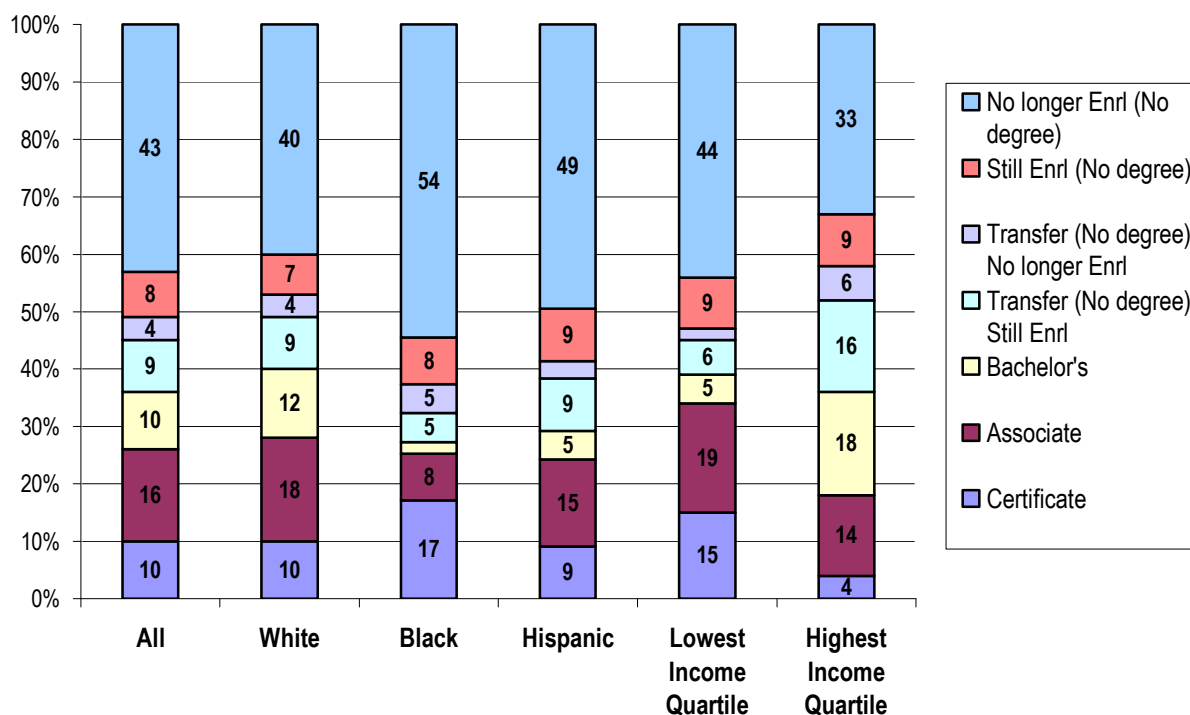
³⁷ Por “abandono escolar precoce” entenda-se o acto de abandono total de qualquer forma de ensino pós-secundário sem obtenção de um certificado ou grau. É importante distinguir entre abandono do sistema do ensino pós-secundário e abandono de uma instituição de ensino pós-secundário, uma vez que as causas subjacentes a cada uma das decisões revestem-se de especificidades diferenciadas (Tinto, 1987).

³⁸ Sobre as taxas de abandono escolar nos *Community Colleges*, vários autores alertam para cuidados na sua interpretação (Dougherty, 2001, Bailey et al, 2006). A ver mais adiante na fase de reflexão.

³⁹ BPS: 96/01, *US Department of Education*, 2003. O BPS: 96/01 é baseado numa amostra de 12085 alunos que iniciaram a sua educação pós-secundária no ano de 1995-96, realizado pelo *National Center of Education Statistics*. Para este estudo, Bailey et al (2006) usaram uma amostra do BPS:96/01 de 9132 estudantes, dos quais 1094 iniciaram a sua formação pós-secundária num *Community College*.

Colleges na mesma situação (Dougherty, 2001, dados US *National Center for Educational Statistics*, 1990).

Gráfico 1: Desempenho estudantil nos *Community Colleges*, após 6 anos de ingresso (%)



Fonte: Bailey et al, 2006, pp:2

- Fluxos de transferência⁴⁰ para um 4-year college: *Even when a community college entrants survive the early college years, they move on to the junior year in four-year colleges at a lower rate than do four-year college natives* (Dougherty, 2001: 92).

Estudos recentes corroboram esta afirmação. Bailey et al (2006) revelam que apenas um terço dos estudantes matriculados nos *Community Colleges* são bem sucedidos nas suas ambições de transferência, evidenciando-se piores desempenhos para as minorias étnicas, e para os estudantes oriundos de ambientes familiares menos favorecidos⁴¹.

Um outro estudo realizado por Sandy et al (2005), recorrendo aos dados do *National Longitudinal Survey, class de 1972, Beginning Postsecondary Study de 1994 e Sophomore Cohort of the High*

⁴⁰ Esta dimensão de (in)sucesso tem não só subjacente o processo de transferência em si, como também a capacidade de preparação académica dos *Community Colleges*, que permita uma transição harmoniosa dos seus estudantes para um ambiente de aprendizagem distinto.

⁴¹ Entendidos como meio de menores rendimentos económicos e cuja educação/ocupação parental revela níveis de escolaridade/profissionalização baixos.

Scholl and Beyhond, 1992, sustenta igualmente a tese que os *Community Colleges* exercem um efeito inibidor nos estudantes com ambições de se transferir para uma instituição académica, para obtenção de um *bachelor's degree*. Os resultados mostram que estes estudantes têm entre 19% (para o caso das minorias étnicas) e 39% (para o caso dos estudantes oriundos de meios familiares menos favorecidos) de menor probabilidade de sucesso na obtenção de um *bachelor's degree* do que aqueles que iniciaram o seu percurso estudantil num *4-year College*.

- Taxas de frequência estudantil pós-transferência: Mesmo concretizando a transferência para um *4-year College* ou Universidade, muitos estudantes oriundos de percursos educativos nos *Community Colleges* deparam-se com um conjunto de obstáculos que dificultam o seu sucesso educativo. *Within a year after transfer, about one-fifth of community college transfers have been felled. And five years after transfer, about two-fifths of transfer students have left higher education without a baccalaureate degree* (Dougherty, 2001: 98). As causas deste insucesso prendem-se sobretudo com um conjunto de políticas e práticas, que não promovem uma mobilidade estudantil equilibrada e equitativa, que analisaremos mais adiante.

b) As razões do insucesso estudantil nos Community Colleges

A literatura identifica um conjunto de barreiras sociais e institucionais ao desempenho dos *Community Colleges* no incremento dos níveis de sucesso dos seus estudantes (Dougherty, 2001, Cohen and Brawer, 2003, Sandy et al, 2005, Bailey et al, 2005, Bailey et al, 2006, Horn and Nevill, 2006, Calcagno et al, 2006, Goldrick-Rab, 2007).

Do ponto de vista social, estas barreiras estão associadas ao perfil-tipo do estudante dos *Community Colleges* - adulto, de baixos rendimentos, com fracos desempenhos educativos e pertencente a uma minoria étnica -, que por sua vez condiciona e é condicionado por factores complementares, como por exemplo as suas próprias expectativas e motivações, geralmente menos ambiciosas do que as de um estudante académico tradicional.

Do ponto de vista institucional, o insucesso pode ser explicado pela ainda significativa falta de capacidade infra-estrutural e organizacional dos *Community Colleges* de integrar os seus estudantes na vida académica e social, motivada pela ausência de um quadro regulamentar e operacional adequado.

Veja-se, com mais pormenor de que forma estas barreiras têm condicionado o sucesso estudantil nos *Community Colleges*.

- Barreiras sociais ao sucesso estudantil dos Community Colleges: Os constrangimentos de índole social inibidores do sucesso dos estudantes dos *Community Colleges* evidenciam a primeira contradição da sua ideologia democrática e solidária, enquanto instituições sem restrições de acesso, economicamente acessíveis e educacionalmente flexíveis, concebidas para proporcionar o acesso a todos públicos⁴².

Community Colleges are committed to providing a place in higher education for all students who meet the minimum criteria (Bayley et al, 2005:2).

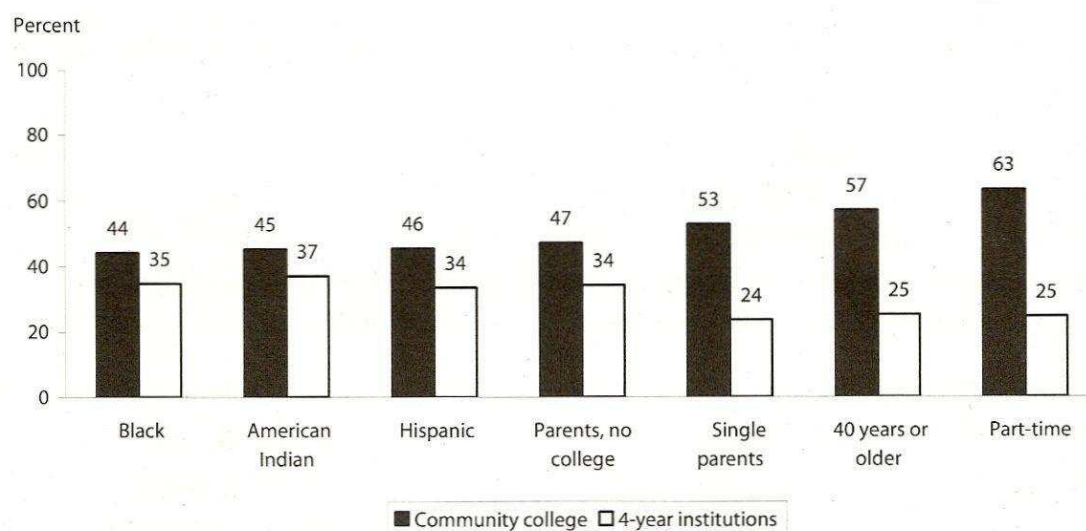
No cenário social, são vários os estudos científicos que defendem a hipótese de que o perfil demográfico e sócio económico dos estudantes dos *Community Colleges* é um dos principais factores do seu insucesso. Destacam-se pelas suas contribuições recentes nesta matéria, os estudos levados a cabo por Bailey, Calcagno, Jenkins, Kienzel e Leibach, 2005; Bailey, Leinbach e Jenkins, 2006 e Horn e Nevill, 2006. Segundo estes estudos, ao perfil sócio-económico e demográfico tipo dos actuais estudantes dos *Community Colleges*, retratado no gráfico e tabelas que se seguem, estão associados baixas expectativas e ambições educativas⁴³, e nos casos em que há níveis significativos de ambição, outros factores como a falta de financiamento, responsabilidades laborais e barreiras culturais impedem a progressão educativa e promovem o abandono precoce.

De acordo o estudo desenvolvido por Horn e Nevill (2006), a comunidade estudantil dos *Community Colleges* caracteriza-se por: i) uma expressividade significativa de minorias étnicas, como as comunidades negras, indígenas e hispânicas; ii) pela presença de indivíduos oriundos de meios sócio-económicos desfavorecidos, a comprovar pelos indicadores de escolarização parental, composição e rendimento do agregado familiar; e iii) pela presença de estudantes com idades superiores à média de um estudante tradicional do ensino pós-secundário, [18-24] anos (cf. Gráfico 2 e Tabelas 12 e 13).

⁴² Para uma informação mais detalhada sobre o perfil sócio-económico dos estudantes dos *Community Colleges*, consultar Horn e Nevill (2006): *Profile of undergraduates in US Postsecondary Education Institutions: 2003-2004 with a special analysis of Community College Students*.

⁴³ Falar em baixas ambições e expectativas significa, no actual quadro de avaliação do desempenho dos *Community Colleges*, não ter a intenção de alcançar um grau ou certificado ou não ter a intenção de se transferir para um *4-year college* ou universidade. Como já referido, esta medida de sucesso estudantil parece despertar, em alguns investigadores, alguma controvérsia, que analisaremos mais adiante.

Gráfico 2: Estudantes nos *Community Colleges* e nos *4-year colleges*, por características sócio-demográficas, 2003-04, (%)



Fonte: Horn e Nevill, 2006, pp:2-3

Com base neste perfil, não é surpreendente a conclusão de que a falta de financiamento constitui um entrave significativo à frequência estudantil nos *Community Colleges*, pela presença maioritária de indivíduos oriundos de meios económicos mais desfavorecidos. Estudos recentes sobre o efeito do apoio financeiro no grau de frequência dos estudantes nos *Community Colleges* parecem apontar esta evidência: *Students who do receive financial aid appear more likely to make consistent progress in College* (Goldrick-Rab, 2006:14). Por exemplo, os estudantes com acesso através do Pell Grant Program⁴⁴ evidenciam uma menor probabilidade de desistência durante os dois primeiros anos de frequência de um *Community College* (Bettinguer, 2004).

⁴⁴ O *Pell Grant Program* é um programa de apoio direccionado à educação pós-secundária, patrocinado pelo *US Department of Education*. As bolsas são atribuídas com base em critérios de necessidade financeira dos estudantes.

Tabela 12: Distribuição dos estudantes em Community Colleges e 4-year colleges por idade, sexo e raça (%)

Student characteristics	Community colleges	4-year institutions ¹
Total	100.0	100.0
Age as of 12/31/03		
23 years or younger	47.0	69.7
24–29 years	18.2	14.5
30 years or older	34.8	15.8
Gender		
Male	40.9	45.1
Female	59.1	54.9
Race/ethnicity ²		
White	59.9	69.3
Black	15.3	11.2
Hispanic	14.4	9.8
Asian	5.3	5.3
American Indian	1.0	0.8
Pacific Islander	0.7	0.4
Multiple races	2.1	2.0
Other	1.3	1.2

¹ Public and private not-for-profit institutions only.

² Black includes African American, Hispanic includes Latino, American Indian includes Alaska Native, Pacific Islander includes Native Hawaiian, and Other includes respondents having origins in a race not listed. Race categories exclude Hispanic origin unless specified.

NOTE: Detail may not sum to totals because of rounding. Estimates in the table include students enrolled in institutions in Puerto Rico, but because fewer than 30 community college students were enrolled in Puerto Rico, a separate total line excluding them is not shown. Standard error tables are available at <http://nces.ed.gov/das/library/reports.asp>.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2003–04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04).

Fonte: Horn e Nevill, 2006, pp:11-12

No caso dos estudantes adultos, os factores relacionados com a frequência em regime parcial, uma das características mais marcantes no modelo aprendizagem dos *Community Colleges*, quando comparado com os *4-year Colleges*, parecem igualmente motivar índices de abandono mais significativos. São vários os estudos que comprovam que uma frequência educativa contínua em regime de tempo integral constitui o cenário óptimo para o sucesso estudantil, quando entendido como a capacidade de obtenção de um grau ou certificado, por induzir melhores ambientes educativos e melhor integração social entre os estudantes, motivando-os na progressão das suas carreiras. Segundo Horn e Nevill (2006), em 2003-04 a maioria dos estudantes dos *Community Colleges* frequentavam os seus cursos em regime de parcial (69%), e dentro destes 26% frequentavam em regime modular (equivalente a menos que o regime de tempo parcial) (cf. gráfico

3). Segundo as autoras, cerca de um quarto destes estudantes acabaram por desistir 9 meses após o ingresso. As responsabilidades familiares e profissionais, e as dificuldades financeiras para sustentar uma frequência em tempo integral parecem estar na base destes fenómenos de abandono precoce.

Tabela 13: Distribuição dos estudantes em *Community Colleges* e *4-year colleges* por dependência e status familiar e nível de rendimento (%)

Student characteristics	Community colleges	4-year institutions ¹
Total	100.0	100.0
Dependency and family status		
Dependent	38.8	64.6
Independent	61.2	35.4
No dependents, unmarried	26.5	36.9
Married, no dependents	15.8	17.7
Single parent	25.1	18.0
Married parents	32.6	27.4
Dependent income		
Less than \$32,000	28.6	21.0
\$32,000–92,000	52.1	50.5
\$92,000 or more	19.3	28.5
Independent income		
Less than \$25,000	46.1	51.5
\$25,000 or more	53.9	48.5
Income percent of poverty level in 2002		
125th percentile or lower	26.4	20.3

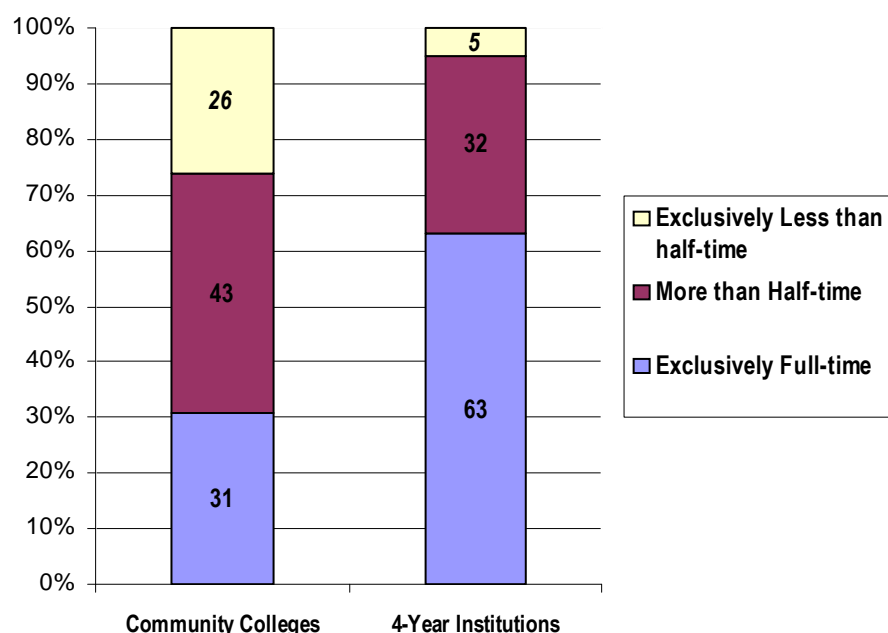
¹ Public and private not-for-profit institutions only.

NOTE: Detail may not sum to totals because of rounding. Estimates in the table include students enrolled in institutions in Puerto Rico, but because fewer than 30 community college students were enrolled in Puerto Rico, a separate total line excluding them is not shown. Standard error tables are available at <http://nces.ed.gov/das/library/reports.asp>.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2003–04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04).

Fonte: Horn e Nevill, 2006, pp:11-12

Gráfico 3: Padrões de frequência estudantil nos *Community Colleges* e 4-year *Colleges*, 2003-04 (%)



NOTE: Four-year institutions include public and private not-for-profit institutions only. Detail may not sum to totals because of rounding. Standard error tables are available at <http://nces.ed.gov/das/library/reports.asp>.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2003–04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04).

Fonte: Horn e Nevill, 2006, pp: 13

- *Barreiras institucionais ao desempenho dos Community Colleges*: Como referido anteriormente, não são apenas factores de natureza sócio-económica e demográfica que condicionam o desempenho dos *Community Colleges* no incentivo à permanência dos seus estudantes num percurso educativo. Outras evidências revelam que, em situações de controlo destas variáveis sociais, os *Community Colleges* exercem o mesmo efeito, por razões de organização e funcionamento institucional (Pascarella and Terenzini, 1991; Dougherty, 2002; Bailey et al, 2006; Goldrick-Rab, 2007).

Bailey et al (2005) num estudo desenvolvido sobre os efeitos de variáveis institucionais⁴⁵ associadas à organização e funcionamento dos *Community Colleges* no sucesso estudantil dos seus alunos concluem que:

- Quanto maior for a dimensão da instituição menor é a capacidade de sucesso estudantil. Esta evidência sugere que ambientes mais personalizados e serviços mais especializados e

⁴⁵Com base em informação disponibilizada pelo *National Educational Longitudinal Study* de 1998 e pelo *Integrated Postsecondary Education Data System*, e com recurso a vários métodos de regressão estatística, Bailey et al (2005) relacionaram a dimensão da instituição, a proporção do corpo docente em regime de tempo integral e o balanço entre a atribuição de certificados e graus com o sucesso estudantil dos seus estudantes.

orientados, mais prováveis de ocorrer em instituições de menor dimensão, beneficiam a integração escolar e a sociabilização dos estudantes;

- A existência de uma proporção elevada de corpo docente em regime de tempo parcial afecta, igualmente de forma negativa, o sucesso estudantil. Esta evidência deve ser olhada de duas formas distintas: em primeiro lugar, a existência de um corpo docente a meio tempo influi negativamente na capacidade de relacionamento professor-aluno e nos próprios ritmos de aprendizagem; por outro lado, este regime de tempo parcial, por estar fundamentalmente associado aos percursos vocacionais, desvia, segundo os autores, as atenções das ambições académicas de muitos dos estudantes.

- Segundo os autores, o facto dos *Community Colleges* atribuírem mais certificados do que graus, para efeitos de transferência para uma instituição de natureza académica, é revelador de índices de desempenho estudantil mais desfavoráveis. Uma vez mais, esta conclusão está associada com o desvio dos *Community Colleges* da sua missão académica, em favor da sua missão vocacional. Segundo um conjunto de evidências, quanto mais envolvido um *Community Colleges* está com a sua missão vocacional, menor é a sua dedicação à sua missão propedêutica. Este desequilíbrio educativo gera impactos significativamente negativos na motivação dos estudantes com ambições académicas, contribuindo para o seu insucesso (Grubb, 1989; Armstrong and Mellisinos, 1994; Dougherty, 2001).

Relembramos uma vez mais que, para muitos autores, o uso destes critérios para a medição do sucesso estudantil nos *Community Colleges*, que privilegiam a sua missão propedêutica em detrimento da sua missão vocacional, deturpam a realidade e fragilizam o papel institucional dos *Community Colleges* face a outras instituições (Dougherty, 2002; Bailey e tal, 2006). Para estes autores, a vocacionalização dos *Community Colleges* (particularmente evidente nos últimos anos) não deve ser encarada como uma desvantagem, mas deve ser antes capitalizada em favor da consolidação de uma alternativa educativa credível para quem não quer frequentar um percurso académico. Esta discussão será retomada um pouco mais adiante.

Um outro factor na base da explicação das baixas taxas de frequência dos programas académicos prende-se com a dependência institucional dos *Community Colleges* em relação as *4-year Colleges*. As evidências demonstram que os *4-year Colleges* apresentam alguma relutância em aceitar os alunos transferidos dos *Community Colleges*, optando pela admissão de estudantes pela via directa (Brint e Karabel, 1989). Esta aversão aos estudantes dos *Community Colleges* não se coloca apenas ao nível da sua aceitação. Com efeito, após conseguirem a transferência, estes estudantes

deparam-se com vários obstáculos que dificultam a sua progressão educativa, como por exemplo, o acesso dificultado a ajudas financeiras, comparativamente a um estudante do mesmo nível de um *4-year College*⁴⁶, o não reconhecimento dos créditos já conquistados nos *Community Colleges*, e a ausência de mecanismos que facilitem a sua integração na vida social e académica das instituições. Tais obstáculos acarretam consequências nefastas para o sucesso escolar destes estudantes, e consequentemente contribuem significativamente para a sua decisão de abandono ou não transferência (Brint e Karabel, 1989; Dougherty, 2001).

- Barreiras externas ao desempenho dos Community Colleges: Para além de um conjunto de factores sociais e institucionais directamente relacionados com a forma de organização e funcionamento dos *Community Colleges*, é possível identificar outras forças de carácter externo que de alguma forma têm contribuído para o seu fraco desempenho institucional:

- Contexto de crescente competição institucional: Em anos recentes, a discussão em torno da emergência de novos agentes educativos com fins lucrativos tem sido acesa no seio da comunidade académica e política. O seu aparecimento tem provocado particular desconforto entre os líderes dos *Community Colleges*. Segundo Zeiss (1998), estes novos agentes são uma séria ameaça à sustentabilidade educativa dos *Community Colleges*, dada a sua natureza privada, e consequentemente, a sua situação financeira mais autónoma e favorável. Pelo facto de agirem exclusivamente sob interesses e benefícios económicos próprios, estas instituições dispõem dos meios e instrumentos necessários à eficácia das suas acções, aliás, fonte exclusiva da sua competitividade e sobrevivência.

Um estudo realizado em 1999, sobre o grau de competição existente entre estas instituições privadas e com fins lucrativos e os *Community Colleges*, revela que 49% dos *Community Colleges* ocupavam uma posição relativamente vulnerável em relação a estas instituições (Winston, 1999). Apesar deste alarmismo, Dougherty (2002) argumenta que não existe investigação suficiente para concluir sob o grau de ameaça real destas novas instituições sobre os *Community Colleges*, particularmente ao nível da atracção de estudantes. O autor defende mesmo que esta competição pelos estudantes não deverá ser assim tão significativa, uma vez que assume que o interesse de ambas as instituições não reside no mesmo tipo de públicos. Por outro lado, nada está definitivamente concluído quanto à incidência curricular e geográfica deste tipo de instituições com

⁴⁶ Segundo o *US National Center for Education Statistics* (1977) os estudantes oriundos dos *Community Colleges* receberam menos apoios financeiros que os estudantes que iniciaram o seus percursos pós-secundários num *4-year college*: 19.3% e 38.9% respectivamente.

fins lucrativos, sendo que o mesmo será dizer que nada se pode concluir quanto ao impacto real desta nova competição.

- Quadro de recessão financeira: A recessão das finanças públicas, na década de 90, acarretou a definição e implementação de medidas e critérios financeiros mais rigorosos na distribuição do financiamento público pelas instituições do ensino pós-secundário. Este financiamento tornou-se, não apenas função de variáveis de entrada, como por exemplo o número de alunos matriculados, mas também função de variáveis de resultado, como por exemplo taxas de sucesso estudantil. Alguns estados impuseram ainda critérios de desempenho, aos quais está subjacente o cumprimento de metas pré-estabelecidas⁴⁷.

A alteração das regras do financiamento público, por via da implementação de critérios de sucesso estudantil que privilegiam a formação académica, tem acarretado, como já descrito, sérios problemas ao funcionamento regular dos *Community Colleges*. Dados recentes apontam para um decréscimo contínuo na comparticipação pública governamental para o orçamento anual dos *Community Colleges*: 69% em 1991-92, 67.8% em 1996-97, 65% em 2004-05 e 64%⁴⁸ em 2006-07 (AACC, 2000, 2005, 2007).

c) Limitações da análise ao sucesso estudantil nos *Community Colleges*

São vários os autores que apontam a existência de uma injustiça flagrante no método actual de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior americano, que, no quadro organizacional dos *Community Colleges*, se torna particularmente redutor e desfavorável (Dougherty, 2002, Bailey et al, 2006). A negligência evidenciada por este método face ao modelo curricular polivalente oferecido pelos *Community Colleges*, em particular da sua missão vocacional, tem funcionado como um instrumento de descrédito destas instituições na opinião pública, sobretudo nos estudantes e suas famílias.

⁴⁷ Alguns dos critérios mais usuais são: grau de acessibilidade (número de alunos matriculados), taxas de retenção, taxas de transferência para os *4-year Colleges*, taxas de graduação, taxas de sucesso na colocação de estudantes no mercado de trabalho e grau de satisfação estudantil. A imposição de critérios de desempenho para o financiamento público é, em parte, uma medida politicamente atractiva uma vez que assegura a prossecução das prioridades e interesses das entidades governamentais. Dougherty (2002) argumenta, no entanto, que existem razões que podem conduzir à ineficácia destas medidas. Segundo a perspectiva do autor, o financiamento público baseado em critérios de desempenho introduz uma certa instabilidade organizativa, particularmente ao nível do planeamento e definição das actividades educativas (e.g., as instituições optam pela não introdução de novas ofertas educativas pelo risco financeiro que podem ter que suportar no caso de insucesso). Para além disso, as instituições com um historial já relativamente fraco em termos de desempenho e de disponibilidade de recursos vêm as suas dificuldades de manutenção e sobrevivência agravadas pela introdução destes mecanismos de financiamento. E, em terceiro lugar, este tipo de mecanismos financeiros pode acarretar consequências perversas, no sentido em que para cumprir determinada meta, as instituições podem-se ver obrigadas a recorrer a procedimentos menos transparentes.

⁴⁸ Actualmente divididos por fundos estatais (38%), fundos locais (19%) e fundos federais (7%) (AACC, 2007).

Sobre a avaliação do desempenho institucional dos *Community Colleges* pela via da utilização de indicadores como as taxas de desistência e abandono escolar, as taxas de certificação ou graduação e as taxas de transferência para um *4-year college*, os autores reclamam algum cuidado na sua interpretação.

Em primeiro lugar, argumentam que os critérios de desempenho actualmente utilizados não se encontram articulados com a missão democrática e igualitária que motivaram a génese dos *Community Colleges* no início do séc. XX. Com efeito, os *Community Colleges* foram inicialmente pensados como instituições solidárias cuja missão principal era proporcionar uma oportunidade educativa a uma população mais desfavorecida e até então marginalizada do sistema educativo por ausência de recursos e capacidades, proporcionando-lhe uma oportunidade de ascensão económica e social. Com base nestes objectivos, os *Community Colleges* assumiram um modelo curricular dual, oferecendo uma educação de natureza propedêutica e uma educação de natureza vocacional. Nestas circunstâncias, ao fazer depender apenas o sucesso estudantil do desempenho educativo propedêutico dos *Community Colleges*, está-se, segundo os autores, a menosprezar parte da sua natureza democrática, que é veiculada pela sua missão vocacional. Note-se, neste ponto, que ao longo da sua evolução, os *Community Colleges* foram-se destacando por esta vertente educativa (Dougherty, 2002, Bailey et al, 2006).

I continue to be discouraged that these articles do not ever account for the students who come to the Community Colleges with different goals. While I agree that the students we get whose goal is, or should be, a degree and transfer need more focused attention from us, I am always discouraged that Community Colleges are made to look like failures when the number of students who come to the Community Colleges to gain particular job skills or some similar goal are not separated out when the percentages are run... I think this continues to be one of our challenges: to remind university researchers of the multiple missions of the Community Colleges and to define success by the students who meet their personal goals. Then we would be in a better position to talk about how much more community college need to do. (*Community college president in response to an article criticizing Community Colleges for graduation rates*, in Bailey et al, 2006).

Em segundo lugar, os autores afirmam que o conjunto de missões complementares, actualmente assumido pelos *Community Colleges*, não se encontra, à semelhança da sua missão vocacional, traduzido em indicadores de desempenho. E, nos casos em que existe esta tradução, os critérios definidos nem sempre abarcam a totalidade dos efeitos no terreno. Por exemplo, um estudo realizado por Burke e Serban (1998) confirma que a maioria dos Estados baseia o seu investimento público nos *Community Colleges* no critério das taxas de retenção. Os líderes dos *Community Colleges* contestam este critério, argumentando que não tem em conta parte substancial da realidade da situação: muitos alunos que optam por frequentar um *Community College* fazem-no no sentido de perceber se realmente estão interessados em prosseguir os seus estudos pós-secundários. Quando este interesse não existe, os alunos optam por desistir dos seus

estudos, contribuindo para o aumento das taxas de retenção do próprio *community college*. Os líderes dos *Community Colleges* rejeitam, por isso, o uso deste critério de desempenho, alegando que esta situação deveria ser encarada como uma dimensão de sucesso educativo e não como uma consequência negativa.

A corroborar esta visão, Dougherty (2002), defende que nem todos os casos de desistência tem por base uma fundamentação negativa. O autor ilustra estes casos dando o exemplo dos estudantes que, por iniciativa própria, optam por não obter um grau ou certificado, preferindo apenas frequentar alguns módulos que na totalidade não conduzam a uma graduação efectiva. Para o autor, estes casos não devem ser considerados um falhanço institucional, mas sim encarados como um percurso educativo alternativo, e que por isso deverá ser avaliado tendo em conta as suas próprias especificidades. Adicionalmente, o autor argumenta que as próprias missões educativas dos *Community Colleges* conduzem, por vezes, a resultados contraditórios e por isso a aplicação destes critérios deve acautelar estas situações: por exemplo, quanto maior for o compromisso dos *Community Colleges* com a formação vocacional, menor será a taxa de transferência para os *4-year colleges*.

Bailey et al (2006) assumem a mesma posição, ao defender que nem todos os estudantes ambicionam a obtenção de um grau aquando do seu ingresso nestas instituições.

Parece estarmos, uma vez mais, perante uma interpretação redutora da flexibilidade e abrangência curricular assumida pelos *Community Colleges* enquanto instituições solidárias e alternativas. Os autores vão mais longe ao reconhecer que os *Community Colleges* têm sido alvo de injustiças quando avaliados à luz de critérios de desempenho exclusivamente associados a taxas de graduação ou certificação, facto que tem conduzido ao seu descrédito social.

Simple graduation rates, published without comment or an explanation of the context, provide an unfairly negative impression of community college performance. The public and policy makers need to understand that the mission of the community college is to enrol almost all students who present themselves regardless of their projected ability to earn a degree. It is also a fact that Community Colleges serve some students who are not seeking a degree; therefore, college completion rates for community college students with concrete degree intentions would be somewhat higher than the overall rates. The public, policy makers, and anyone else judging the performance of Community Colleges should be made aware of these considerations (Bailey et al., pp:23).

iii) Síntese do argumento e reflexão crítica

Face às evidências apresentadas, será então possível afirmar que os *Community Colleges* foram bem sucedidos na sua missão social de expansão, democratização e promoção de igualdades de oportunidades no ensino pós-secundário americano?

Apesar do reconhecimento do papel eficaz dos *Community Colleges* no incremento dos níveis gerais de escolaridade da população americana, pela via da expansão do acesso, vários estudos indicam, no entanto, que os *Community Colleges*, quando comparados com os *4-year Colleges*, não têm tido a capacidade para responder adequadamente aos critérios de sucesso estudantil, entendido como a concretização das expectativas académicas dos estudantes.

Como vimos, parte substancial da justificação encontra-se nas próprias características do seu estudante-tipo. No entanto, vários estudos confirmam que, mesmo controlando as variáveis de natureza sócio-demográfica, a diferença entre os níveis de sucesso estudantil entre os *Community Colleges* e os *4-year Colleges* persiste e continua significativa, induzindo a existência de entraves adicionais relacionadas com as próprias características organizacionais dos *Community Colleges*.

Contudo, sobre o desempenho social nos *Community Colleges*, são vários os autores que se têm vindo a insurgir contra os critérios usados, que privilegiam a sua missão propedêutica em detrimento da sua missão vocacional. Segundo estes autores, o uso destes critérios têm contribuído para a fragilização institucional e educacional destas instituições, num duplo sentido: por um lado, prejudicando o acesso ao financiamento público; por outro lado, contribuindo para a construção de um estigma social de ensino de 2ª categoria.

Assim, a pergunta anteriormente formulada, não encontra uma resposta directa e objectiva, em resultado das suas várias interpretações. Concluimos, por isso, que o papel democratizador e promotor da igualdade de oportunidades dos *Community Colleges* deverá ser interpretado à luz de vários contextos sociais e económicos e de diferentes especificidades individuais. Qualquer posição que não leve em linha de conta a conjugação destas duas dimensões de análise, corre o risco de se tornar injusta e irreal.

O exemplo dos *Community Colleges* americanos, em particular da sua missão educativa alternativa, é um bom ponto de partida para a reflexão sobre o contexto português. Consideramos que, apesar da controvérsia instalada, o papel social dos *Community Colleges* no que concerne à elevação dos níveis educativos da população americana, e na oportunidade concedida no acesso ao ensino pós-secundário da população menos favorecida, é inquestionável. Consideramos por isso, que o reforço dos CETs, enquanto alternativa viável ao ensino superior, deverá reflectir algumas das preocupações em curso no modelo educativo preconizado pelos *Community Colleges*. Assim, do ponto de vista social, os CETs deverão sair reforçados no seu papel de alternativa vocacional, mediante a sua institucionalização efectiva, articulada com o resto do subsistema de ensino superior. A esta institucionalização está subjacente uma matriz regulamentar e legislativa própria, que os respeite nas suas especificidades educativas e organizacionais. Este assunto irá ser retomado na discussão dos resultados da investigação empírica levada a cabo.

5.2.3.3. Os *Community Colleges* e a Economia

Apesar de pouco explorada na literatura recente, uma segunda dimensão do desempenho dos *Community Colleges*, face àquilo que foram os seus objectivos iniciais, passa pela análise do seu papel enquanto promotor do desenvolvimento económico, pela via da oferta de mão-de-obra qualificada necessária ao reforço dos mercados de trabalho regionais e locais.

De uma maneira geral, os resultados da investigação académica revelam que o posicionamento dos *Community Colleges*, face aos tecidos económicos locais, é mais vulnerável do que as expectativas iniciais sobre eles criadas (Dougherty, 2001). De acordo com as evidências produzidas (Fields, 1987; Grubb, 1988, 1984; Dougherty, 2001), este posicionamento não é o resultado de um planeamento educativo estruturado, mas antes um fenómeno relativamente arbitrário e pontual.

Os resultados de um questionário realizado pelo *Maryland State Board for Community Colleges* a empregadores de estudantes maioritariamente oriundos dos *Community Colleges*, entre 1980-1988, revelaram um grau de satisfação muito significativo por parte dos empresários face à formação que lhes foi proporcionada (89% dos respondentes situaram-se entre a classificação de bom e muito bom) (*Maryland State Board for Community Colleges*, 1990).

Apesar das opiniões favoráveis face à formação proporcionada pelos *Community Colleges*, os resultados destes inquéritos nada concluem sobre o seu papel e impacto económico.

Um outro exemplo é o trabalho desenvolvido por Norton Grubb, em 1988, que revela que o resultado produzido pelos *Community Colleges*, medido em termos do número de graduados pelos seus percursos vocacionais, tem uma correlação pouco significativa com a situação do mercado de trabalho. Recorrendo a técnicas de regressão, Grubb tentou explicar o desfasamento entre o número de graduados em seis percursos vocacionais distintos, e as respectivas estruturas do mercado de trabalho. Usando os Estados como unidades de análise, o autor utilizou como variáveis de regressão o número de graduados no ano lectivo de 1980-81, a sua carga fiscal, cinco indicadores de desempenho do mercado de trabalho e cinco indicadores demográficos. Apenas duas das cinco variáveis do mercado de trabalho revelaram a significância estatística no conjunto das seis equações de regressão (uma para cada área vocacional estudada). Desta forma, Grubb (1988) conclui que os resultados obtidos não sustentam a adequabilidade da formação vocacional dos *Community Colleges* com a estrutura do mercado de trabalho⁴⁹.

⁴⁹ Apesar da sua importância, o autor chama a atenção para que estes resultados sejam lidos com alguma precaução uma vez que, sendo baseados nas realidades estaduais, podem menosprezar especificidades importantes das respectivas estruturas laborais regionais/locais, para as quais os *Community Colleges* foram especificamente definidos (Grubb, 1988).

Outros trabalhos corroboram as evidências de Grubb. Um estudo desenvolvido por Cheryl Fields, em 1987, com base na auscultação de líderes empresariais dos estados de Califórnia e Washington, concluiu sobre o desfasamento entre as necessidades manifestadas por estes e a oferta disponibilizada pelos *Community Colleges*. Outros estudos abordam também o problema, não pelo lado qualitativo, mas sim pelo lado quantitativo. Uma vez, mais Grubb (1984), num estudo levado a cabo no Estado de Washington, constatou que o sistema de *Community Colleges* formou indivíduos em área vocacionais cuja oferta excedia em cerca de 200% a sua procura.

O comportamento arbitrário que os *Community Colleges* têm vindo a assumir perante as necessidades dos mercados de trabalho locais e regionais, comprovado pelos estudos citados, é igualmente uma das causas da sua actual falta de credibilidade e aceitação social. Por um lado, a incompatibilidade quantitativa e programática da oferta, face à procura de diplomados, traduz-se numa desadequação das carreiras profissionais dos indivíduos graduados, obrigando-os a assumir posições distintas daquelas para as quais receberam formação⁵⁰. Por outro lado, este mesmo desfasamento poderá resultar em injustiças salariais, entre estes graduados e os indivíduos com formação inferior, como por exemplo o ensino secundário. Em qualquer um dos casos, as consequências sociais revestem-se de uma gravidade significativa.

Apesar de considerarmos que as evidências apresentadas não conformam uma conclusão definitiva sobre o desempenho económico dos *Community Colleges*, consideramos que estas alertam para questões fundamentais a ter em conta no desenvolvimento de ofertas vocacionais noutros contextos.

Assim, consideramos que o exemplo dos *Community Colleges* deverá servir de base à reflexão política no que respeita ao reforço do papel económico que os CETs devem desempenhar. Neste contexto, particular atenção deve ser dada à adequação das ofertas formativas às necessidades reais das economias de base local e regional, sendo que estas devem ser avaliadas numa dupla perspectiva: reforço competitivo das empresas e dignificação das carreiras profissionais.

5.2.4. Desafios para o futuro e ensinamentos para o contexto português

Com uma história que se inicia no princípio do séc. XX e com um processo de desenvolvimento pautado pela controvérsia, os *Community Colleges* enfrentam actualmente um conjunto de desafios organizacionais que decorrem, como vimos, da sua ainda relativa ambiguidade social e económica.

⁵⁰ This overproduction of vocational graduates may be one cause of the repeated finding that on the average only about 50% to 70% of the graduates of the Community Colleges vocational programs find jobs directly related to their training (Dougherty, 2001: 45-46).

No campo da investigação recente, vários autores defendem que a questão central do desempenho futuro dos *Community Colleges* passa por compreender e reforçar a eficácia sócio-económica da sua missão educativa polivalente, sustentada, por um lado, por uma oferta curricular vocacional e ocupacional, e por outro, por uma oferta de natureza propedêutica (Morest, 2004, Jenkins, 2003, Levin, 2001).

O reforço da missão multidisciplinar dos *Community Colleges* tem por base dois argumentos distintos. Por um lado, segundo Morest (2004) e Jenkins (2003), este reforço justifica-se pela actual política de financiamento público, que como vimos, é bastante penalizadora da missão vocacional que os *Community Colleges* têm vindo a desempenhar ao longo dos anos. Para ultrapassar este enquadramento financeiro desfavorável, que privilegia os *4-year Colleges* e as Universidades mediante a adopção de critérios que beneficiam a formação académica, os *Community Colleges* vêm-se obrigados a diversificar a sua oferta educativa, para aumentar as suas fontes de receitas, e assim garantir a sua sustentabilidade futura.

Por outro lado, o reforço multidisciplinar dos *Community Colleges* parece ser igualmente sustentado pelo argumento de John Levin (2001), que sugere que esta missão polivalente é apoiada pela necessidade de adaptação ao cenário da globalização económica e social. Segundo o autor, esta adaptação passa pela flexibilidade e abrangência dos *Community Colleges* face às necessidades dos vários agentes económicos, indivíduos, e instituições em geral. Segundo a perspectiva de Levin (2001), a polivalência curricular nos *Community Colleges* é um processo crescente e irreversível.

Globalmente, o contexto actual de organização e funcionamento *Community Colleges* é paradoxal: se por um lado, o reforço da aposta na sua missão vocacional e ocupacional, em detrimento da sua missão propedêutica, os tem fragilizado do ponto do acesso ao financiamento público; por outro lado, a diversificação curricular, sobretudo através do reforço da sua componente vocacional, é justificada pelas necessidades de adaptação a um clima de competição institucional emergente e pela sua sobrevivência futura.

Apesar dos problemas levantados pela contradição existente, o campo das soluções para o desenvolvimento futuro dos *Community Colleges* continua pouco explorado na investigação científica.

Sem qualquer evidência que os sustente, expomos sucintamente, os caminhos apontados na literatura recente para fazer face aos constrangimentos existentes (Goldrick-Rab, 2007, Morest, 2004; Jenkins, 2003):

- ☑ Redefinição das políticas de enquadramento organizacional e de suporte financeiro dos *Community Colleges*, no sentido da sua maior autonomia (sobretudo da sua vertente vocacional), particularmente ao nível da ajuda financeira disponibilizada aos estudantes;
- ☑ Aposta em medidas de combate ao abandono escolar, mediante a dinamização de serviços de monitorização e orientação das carreiras escolares, desde o início do percurso educativo num *Community Colleges*;

- ☑ Promoção de protocolos de colaboração entre *Community Colleges* e *4-year colleges*, no sentido de promover processos de transferências equilibrados;
- ☑ Promoção de protocolos de colaboração entre os *Community Colleges* e os agentes económicos, no sentido de garantir a viabilidade dos programas vocacionais e estimular formas de aprendizagem alternativas e mais cativantes (e.g., aprendizagem em contexto de trabalho)

Independentemente do rumo futuro que irá ser traçado, o debate académico recente defende a manutenção de um sistema de *Community Colleges* aberto, solidário e polivalente (Cohen e Brawer, 2003; Bailey e al, 2006).

Como pontualmente referido ao longo do texto, o estudo dos *Community Colleges* permite-nos tirar um conjunto de lições de suporte ao desenvolvimento dos CETs em Portugal, sobretudo no que respeita ao seu posicionamento social e económico.

A controvérsia instalada ao nível do papel social dos *Community Colleges*, no que respeita à expansão, democratização e igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pós-secundário, permite-nos desde já acautelar duas questões principais para o contexto português. Uma primeira questão prende-se com a necessidade de uma maior aposta e reforço dos CETs enquanto uma trajectória de ensino pós-secundário vocacional, que se constitua como uma verdadeira alternativa aos percursos tradicionais académicos existentes (Universidades e Politécnicos). Para tal defendemos a sua institucionalização efectiva no quadro de ofertas e instituições de ensino pós-secundário existentes, alertando, contudo, para algumas das vicissitudes que, como vimos, uma estratégia de reforço do institucionalismo pode acarretar. Este alerta remete-nos para a segunda questão que importa acautelar, e que se prende com a necessidade de definir um enquadramento regulamentar e legislativo próprio que respeite os CETs nas suas especificidades educativas e organizacionais. Este enquadramento específico terá o propósito de separar os referenciais formativos das diferentes ofertas de pós-secundário existentes em Portugal, garantindo para cada uma delas, o seu espaço e as suas regras de incidência educativa.

A nível económico, o exemplo dos *Community Colleges* alerta-nos para a necessidade de uma adequação quantitativa e qualitativa mais atenta e criteriosa dos cursos de CETs às necessidades dos tecidos económicos locais e regionais. Estas necessidades devem ser avaliadas numa dupla perspectiva: por uma lado, o reforço competitivo das empresas, pela via da disponibilização de uma mão-de-obra técnica e qualificada; por outro lado, a dignificação das carreiras profissionais, pela via de uma adequação cuidada entre as formações disponibilizadas e as necessidades reais do mercado de trabalho.

5.3. Irish Institutes of Technology

Antes de iniciar a exposição do caso irlandês, importa fazer uma breve nota de enquadramento. Devido ao facto de se ter explorado com um certo grau de pormenor o caso dos *Community Colleges* americanos, optamos por fazer uma exposição mais curta dos *Institutes of Technology* irlandeses, apenas realçando as diferenças mais significativas entre ambos os casos.

Os *Institutes of Technology* (IT) são uma particularidade recente do ensino pós-secundário irlandês, datando do início da década de 60. Para compreender o desenvolvimento destas instituições no contexto de evolução do sistema de ensino pós-secundário da Irlanda foi necessário perceber um conjunto de alterações do sistema político, económico e social do País.

5.3.1. O contexto sócio-económico e a estratégia educativa

A criação e desenvolvimento dos IT foram fruto de uma nova abordagem ao crescimento e desenvolvimento sócio-económico que, no início da década de 60, centralizou o papel da educação pós-secundária na agenda política irlandesa (Clancy, 2008).

Segundo o autor, a necessidade de uma nova abordagem à economia foi motivada pelo contexto económico vigente pouco favorável, caracterizado pela dominância do sector agrícola, maioritariamente de subsistência, e por altas taxas de desemprego e de emigração. Deu-se, neste sentido, um abandono gradual da agricultura como actividade económica principal, em prol de uma base económica sustentada pelos sectores da indústria e dos serviços, por sua vez alimentada pela atracção de investimento externo americano⁵¹ (Clancy, 2008).

Neste cenário de transformação económica, a educação pós-secundária ganhou uma nova centralidade política.

The 1960s marked a fundamental policy shift. The pursuit of economic growth was established as the dominant project in Irish political life. Economic development was to be pursued through a policy of rapid industrialisation, to be achieved with the help of foreign investment and to be sustained by export-led growth. A reoriented educational system was seen as being a key facilitator in this transformation process (Clancy, 2008:124).

⁵¹ Gozando de um posicionamento geo-estratégico privilegiado enquanto porta de entrada para o continente Europeu, e em consequência dos fluxos migratórios intensos com os EUA, a Irlanda gozou, a partir da década de 60, de uma dinâmica de investimento americano muito significativa. Para os americanos, a Irlanda significou a entrada e a conquista do mercado europeu; para os irlandeses, os EUA significaram o suporte económico e financeiro para o desenvolvimento desejado (Clancy, 2008).

O modelo de ensino pós-secundário decorrente da transformação económica operada está, segundo vários autores, na base do sucesso económico que a Irlanda viveu nas décadas de 80 e 90. Este modelo caracterizou-se pela criação de uma nova instituição educativa, alternativa às existentes – *Regional Technical Colleges*⁵² –, em resposta às solicitações formativas das empresas estrangeiras que se localizaram e desenvolveram em território nacional. (Barry, 2005; Wickham and Boucher, 2004)⁵³.

A par da mudança de modelo de desenvolvimento económico, este modelo educativo foi reforçado por outros factores de natureza política. A adesão da República da Irlanda à Comunidade Económica Europeia, em 1973, possibilitou o acesso ao Fundo Social Europeu, oportunamente utilizado para fazer face aos constrangimentos educativos existentes. Parte substancial destes fundos foi direccionada para a expansão e reforço da educação vocacional e técnica, através da rede dos *Regional Technical Colleges* (RTCs) (Barry, 2005).

The expansion in this system [third-level vocational education] was financed with the assistance of European regional aid funds, which at the time came primarily through the European Social Fund (ESF). (...) One of applications, from the Irish Department of Education, covered the training of young persons in middle-level technician skills in the newly established RTCs. (...) In 1979 there were 2000 students obtaining such assistance, by 1982 numbers had grown by a further 50 percent, and by 1986 almost 90 percent of all new entrants to full time courses at the RTCs – i.e. about 20 percent of those entering third-level education in Ireland – were in receipt of ESF grants. (Barry, 2005:12)

O sub-capítulo que se segue identifica e caracteriza, de forma mais pormenorizada, os principais momentos da evolução e consolidação dos ITs no sistema de ensino pós-secundário irlandês.

5.3.2. Breve apontamento histórico ao desenvolvimento dos IT

Para sustentar uma política de desenvolvimento económico centrada na captação de investimento estrangeiro, o Governo Irlandês levou a cabo um conjunto de acções de suporte, do qual se destacam medidas de reforço e de valorização educativa. Central a esse pacote de medidas educativas foi a criação

⁵² Numa primeira fase de evolução, o sector não-universitário irlandês foi composto por uma rede de *Regional Technical Colleges* (RTC), que posteriormente, se passaram a designar, por razões que identificaremos adiante, por *Institutes of Technology*.

⁵³ Importa, neste ponto, fazer uma chamada de atenção para o facto de não terem existido, na adopção deste modelo educativo, preocupações explícitas de índole social, como as verificadas no caso dos *Community Colleges* americanos. Como várias vezes referido, a expansão e diversificação do sistema de ensino pós-secundário irlandês resultou da necessidade de responder às solicitações do tecido económico, sobretudo internacional, que se localizou no país. "The key future of the Irish education system (...) has been its inexpensive volume production of technical graduate, undertaken without incurring costs of tackling educational disadvantage (...)" (Barry, 2005: 1).

dos Colégios Técnicos Regionais (*Regional Technical Collges*, RTCs), e a implementação de um diploma de certificação técnica, em Maio de 1963 (OCDE, 2006a).

Visando, por um lado, a criação de uma base de qualificações e competências de suporte à economia emergente, e por outro, a criação de condições de sustentabilidade económica a médio e longo prazo, o modelo educativo preconizado para estes colégios técnicos regionais centrou-se na resposta:

- à necessidade de desenvolvimento de uma trajectória de ensino pós-secundária alternativa às formas tradicionais existentes (ensino universitário), com uma missão fundamentalmente vocacional e técnica;
- à necessidade de aproximar o ensino pós-secundário à economia;
- à necessidade de educar mais pessoas, no sentido de criar bolsas de mão-de-obra técnica altamente especializada.

Tendo presente este conjunto de objectivos, os RTCs desenvolveram-se como uma estrutura institucional autónoma, caracterizando-se por:

- uma organização infraestrutural de base e incidência regional,
- uma missão técnica e vocacional,
- uma oferta formativa diversificada, quer do ponto de vista dos conteúdos, quer do ponto de vista da organização da aprendizagem,
- uma maior abertura ao nível das condições de acesso e financiamento.

Importa, desde já, fazer uma nota de reflexão sobre a questão da autonomia institucional que caracterizou o desenvolvimento dos RTCs, bem como dos *Community Colleges* americanos, estudados anteriormente.

Em ambos os casos, o desenvolvimento de um modelo alternativo ao ensino pós-secundário tradicional existente exigiu a criação de uma estrutura institucional individualizada e autónoma, caracterizada por especificidades de missão e acção educativa distintas das organizações pré-existentes. Procurou-se através destas novas formas institucionais vincular ao sistema de ensino pós-secundário uma alternativa educativa de ensino profissionalizante, credível e independente de todo o quadro de práticas educativas tradicionais, e reforçar na comunidade económica e social o reconhecimento e aceitação deste modelo alternativo. Em ambos os casos, a institucionalização deste modelo mostrou ser uma solução adequada.

Em Portugal esta institucionalização não se verifica. Actualmente os CETs são assumidos por um conjunto de instituições de formação⁵⁴ que abrangem o ensino secundário e pós-secundário. Esta heterogeneidade de soluções institucionais tem, como iremos ver mais adiante, dificultado a gestão e a organização destas ofertas, e o aproveitamento efectivo das suas potencialidades.

⁵⁴ Do ponto de vista jurídico-legal.

5.3.2.1. Fase de criação e expansão (1960-80)

O desenvolvimento dos RTC dá-se, de forma efectiva, em 1966, com a subida ao poder de um novo ministro da educação, Dounough O'Malley, e com a consequente mudança de política sustentada numa visão economicista da educação. Em reforço da estratégia educativa criada para o apoio aos investimentos económicos em curso, o ministro O'Malley ordenou o estabelecimento de uma comissão de supervisão – *Steering Committee on Technical Education* –, para monitorar e avaliar o desenvolvimento dos RTCs. Após um ano de trabalho, esta comissão apresentou um primeiro relatório de apreciação onde identificou como principal missão destes colégios a educação técnica e vocacional direccionada para as necessidades económicas.

We believe that the long-term function of the Colleges will be to educate for trade and industry over a broad spectrum of occupations ranging from craft to professional level (...). They will, however, be more immediately concerned with providing courses aimed at filling gaps in the industrial manpower structure, particularly in the technician area. (*Steering Committee on Technical Education*, 1967:11 in Clancy, 2008:125)

Segundo o mesmo relatório, esta missão educativa deveria ser concretizada mediante a disponibilização de uma oferta polivalente, ao nível de: i) cursos de ensino secundário (*sénior cycle post-primary courses*), ii) cursos de certificação profissional; iii) cursos de qualificação técnica, iv) cursos de nível terciário, de acesso a qualificações superiores ou profissionais e iv) educação para adultos (OCDE, 2006a).

O parecer da Comissão reconhece, pela primeira vez, a missão terciária dos RTC, assumindo-os como instituições de ensino pós-secundário não-universitário⁵⁵. Ao longo dos anos que se seguiram, a natureza terciária e vocacional dos RTC foi-se destacando e reforçando.

From their inauguration the new colleges concentrated their provision of third level courses (...). In addition to their strong vocational emphasis the courses offerings of the RCTs were also distinctive in that they were short-cycle or mainly sub-degree level courses. The majority of courses were of two-year duration leading to a National Certificate (...) (Clancy, 2008:126)

Em início da década de 70 as autoridades irlandesas decidiram-se pela adopção de um sistema de ensino superior binário, com os RTCs a assumir a categoria de ensino pós-secundário não-universitário.

⁵⁵ Até à governação de O'Malley, os RTC eram considerados como uma trajectória de ensino secundário.

5.3.2.2. Fase de transformação e consolidação (1980-2000)

Apesar do reconhecimento da sua missão vocacional, enquanto resposta eficiente às necessidades de mão-de-obra qualificada do mercado de trabalho, os RTCs funcionaram até muito recentemente sob um sistema de gestão e organização centralizado e pouco flexível, que exerceu obstáculos significativos ao seu desempenho junto das comunidades socio-económicas locais (Clancy, 2008). Segundo o autor, na base desta ausência de autonomia esteve uma disputa institucional sobre a gestão e orientação formativa dos RTC e do seu papel enquanto instituições ao serviço da economia.

O reforço da sua identidade e autonomia educativa dá-se apenas em 1992, com a implementação do *Regional Technical Colleges Act*:

Because of strains concerning the limited autonomy of the RTC, the government introduced legislation in 1992 establishing the RCTs as autonomous institutions (The Regional Technical Colleges Act, 1992). This Act defined the functions of the colleges: to provide vocational and technical education and training for the economic, technological, scientific, commercial, industrial, social and cultural development of the state with particular reference to the region served by the Colleges (Clancy, 2008:136).

Adendas ao *Regional Technical Colleges Act* de 1992, nomeadamente em 1997, 1998 e 1999, resultaram redesignação de *Regional Technological College* para *Institutes of Technology* e no reforço da sua rede institucional. Na base desta mudança de designação institucional esteve a tensão existente entre uma vontade de criar um subsistema próprio, institucionalmente autónomo e individualizado, capaz de configurar uma alternativa formativa credível com um prestígio semelhante ao do ensino universitário, e a autonomia de resposta às questões locais, via disponibilização de uma oferta educativa mais diversificada e dirigida.

Since the passing of the Regional Technical Colleges Act in 1992, the most important development in this sector has been the change in title whereby each of the former RCTs was designated as an Institute of Technology. This development emanated from the report of the Steering Committee on the Future Development of Higher Education (HEA 1995) and the separate report of its Technical Working Group (1995). One of the issues examined by these committees was the claim for a university in the city of Waterford to meet the perceived inadequacy in higher education provision in the south-east of the country. The Technical Working Group (...) did not support the establishment of a university but instead argued that the existing RCT should be upgraded to an Institute of Technology (...), with an acknowledgement that it should be allowed to offer more degree programs than that offered in other RCTs. This recommendation to introduce differentiation between existing RCTs and to favour enhanced status for one proved to be political naïve, and while Waterford RCT became Waterford Institute of Technology, the Government was forced to accede to pressure from other RCTs to re-designate all RCTs as Institute of Technology (Clancy, 2008: 140)

A alteração do quadro regulamentar de acção ao longo da década de 90 permitiu a consolidação institucional dos IT, e a sua consagração educativa. Entre meados da década de 70 e finais da década de 90, o número de alunos a frequentar os IT cresceu na ordem dos 900% (CDIT, 2003).

The success of the Institutes of Technology both in fulfilling their role of training and educating for industry, in adapting to industry needs in a rapidly changing environment, can be measured in their rapid expansion and increased enrolments – increasing from 3234 in 1975/76 to over 32000 in 1997/98.(CDIT, 2003).

5.3.2.3. *Institutes of Technology – O retrato actual*

Actualmente, o sistema de IT irlandês conta com 13 Institutos⁵⁶, distribuídos por todo o território nacional. De acordo com a informação disponível no relatório da OCDE (2006), encontravam-se matriculados, em 2001, 38000 estudantes, dos quais 33000 (aprox. 87%) em regime parcial. A expressão significativa da frequência estudantil a tempo parcial testemunha a importância destas instituições no desenvolvimento de carreiras educativas ao serviço de públicos não-tradicionais (OCDE, 2006a).

Do ponto de vista programático, os IT tem-se centrado na sua missão vocacional, através da oferta de cursos de ciclo curto conducentes à certificação de *Higher Certificate* (2 anos). Paralelamente, têm assumido de, forma gradual, outras missões complementares, como sejam o ensino académico, com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, e o desenvolvimento de actividades de investigação ao serviço das comunidades locais e regionais.

Actualmente, os IT contabilizam cerca de 40% dos alunos matriculados no ensino pós-secundário irlandês e 53% dos alunos matriculados pela primeira vez. Destes, cerca de 80% estão inseridos em cursos conducentes ao *Higher Certificate* e *Diploma Certificate* (cursos de especialização profissional de ciclo curto, de 2 e 3 anos respectivamente), e os restantes 20% estão envolvidos em programas conducentes ao grau de *Bachelor's* e pós-graduações (OCDE, 2006a:186).

5.3.3. *Questões no centro do debate actual*

O desenvolvimento e sustentabilidade futura dos IT encontra-se dependente da tendência de evolução global dos sistemas educativos na Europa.

⁵⁶ Athlone Institute of Technology, Institute of Technology Blanchardstown, Institute of Technology Carlow, Cork Institute of Technology, Dundalk Institute of Technology, Dun Laoghaire Institute of Art, Design and Technology, Galway-Mayo Institute of Technology, Letterkenny Institute of Technology, Limerick Institute of Technology, Institute of Technology Sligo, Institute of Technology Tallaght, Institute of Technology Tralee, Waterford Institute of Technology.

A literatura não é consensual relativamente a estas tendências. Por um lado, vários autores apontam para a existência de uma evolução convergente dos sistemas de ensino pós-secundários, que ditam a prazo o fim da diversidade institucional actualmente presente na grande maioria dos países europeus. Por outro lado, outros autores apontam para o reforço das identidades institucionais vigentes, com a consolidação e reforço desta diversidade.

Com efeito, estudos recentes (Neave, 1983; Scott, 1995; Amaral et al, 2006) apontam para a existência de dinâmicas de convergência dos sistemas de ensino pós-secundários europeus, resultado de um efeito duplo de *academic*⁵⁷ e *vocational drift*⁵⁸.

Collahan (1997) afirma que a Irlanda não ficou alheia a estas dinâmicas. Segundo ao autor, um conjunto de acontecimentos recentes na estrutura educativa nacional, concretamente a passagem do *Dublin Institute of Technology*, um dos IT mais importantes do país, a Universidade, e a própria alteração de designação de *Regional Technical Colleges* para *Institutes of Technology* são o reflexo de uma mudança estrutural do sistema educativo no sentido da sua convergência.

Contudo, outros autores apontam para a ocorrência de dinâmicas contraditórias, de reforço de identidades educativas institucionais distintas. Segundo Kyvik (2004), a Europa tem assistido a um esforço de consolidação da autonomia institucional por parte do subsistema pós-secundário não-universitário, em busca de um maior reconhecimento das suas missões educativas alternativas.

Em reforço das identidades institucionais vigentes, o relatório da OCDE (2006), *Higher Education in Ireland*, reforça a necessidade da manutenção do sistema binário, com particular destaque para o reforço da autonomia dos IT.

The Irish case has demonstrated that a mass higher education system should respond both to the diversity of interests, talents and inclinations of young people but also to the demands of the labour market and the economy for a range, rather than a single set, of qualifications. We therefore believe that Ireland should retain a differentiated tertiary education system (...) (OCDE, 2006:39).

O grande argumento a favor dos IT passa pela sua missão educacional e institucional, defendida por vários autores, como singulares e fundamentais na sustentação do prestígio económico que a Irlanda viveu nas últimas décadas. A flexibilidade formativa, a adaptabilidade curricular e a incidência regional dos IT, fizeram-nos elementos centrais do estímulo e promoção do crescimento económico nacional.

⁵⁷ Dinâmicas de pressão sobre o sector não-universitário no sentido da sua ascensão a universidades, em prol da valorização do seu status.

⁵⁸ Dinâmicas de pressão sobre o sector universitário, no sentido da expansão do seu leque de ofertas educativas, sobretudo centradas na formação vocacional, em prol de uma maior competitividade e sustentabilidade a longo prazo.

Existe, no entanto, um consenso generalizado sobre o facto de que o processo desenvolvimento económico, apoiado até à década passada por fortes fluxos de investimento directo estrangeiro, deixará de ocorrer nos mesmos moldes, e que um novo processo de desenvolvimento se pautará pelo aproveitamento dos recursos humanos e de conhecimento endógenos. Aliás, o presente momento de crise económica vem validar esta ideia.

Assim, a mudança de abordagem económica, actualmente em curso, exigirá uma nova forma de actuação do sistema de ensino pós-secundário, e muito em particular dos IT.

5.3.4. Desafios para o futuro e ensinamentos para o contexto português

A mudança de rumo económico impõe novas respostas organizacionais aos ITs. Conscientes da sua importância e crescimento dos últimos anos, os responsáveis pelos ITs, têm assumido como bandeira de luta principal o reforço e consolidação da sua autonomia institucional e educativa, a par da autonomia universitária, que actualmente impera. Paralelamente reclamam a manutenção de um sistema institucional diferenciado num quadro de missões e funcionalidades educativas distintas.

As far as the positioning within the higher education sector is concerned “one solution fits all” will not provide a satisfactory answer for the Institutes of Technology (DICT, 2003: 21).

Neste contexto de alterações, e de acordo com a posição assumida pelo *Council of Directors of the Institutes of Technology* (CDIT, 2003), os principais desafios ao desenvolvimento futuro dos IT passam: i) pelo reordenamento e redimensionamento da rede institucional e da respectiva oferta curricular (por nível de ensino e área de especialização), ii) pela readaptação à actual conjuntura económica, com destaque para as economias de base regional, e iii) pelo seu posicionamento institucional face ao sector universitário.

Do ponto de vista das soluções concretas, e de acordo com o mesmo órgão, destacam-se:

- ✓ uma aposta nos públicos não tradicionais, fazendo face aos constrangimentos demográficos expectáveis na *coorte* tradicional [18,24] anos, mediante disponibilização de uma oferta formativa adequada e adaptada às suas necessidades;
- ✓ uma colaboração próxima com as instituições de ensino a montante, nomeadamente as escolas secundárias, no sentido de garantir por um lado, o potencial demográfico suficiente para alimentar o subsistema, e por outro, um direccionamento das carreiras educativas para percursos profissionalizantes na óptica da resposta a necessidades económicas;
- ✓ um reforço das oportunidades de acesso, pela via da disponibilização de oferta adaptada às condições sociais dos estudantes e pela via da disponibilização de um conjunto de condições e mecanismos de facilitação da frequência estudantil;

- ✓ uma aposta numa oferta educativa e formativa diversificada e em actividades complementares como a investigação e a consultoria técnica, no sentido de contribuir em várias frentes de intervenção para o desenvolvimento das comunidades regionais onde se encontram inseridos.

No sentido de consolidar e desenvolver esta diferenciação e alternativa desejáveis, os seus responsáveis reclamam pela definição de um enquadramento legal adequado ao funcionamento dos IT, que permita a concretização eficaz dos objectivos educativos a que se propõem no campo (CDIT, 2003):

- ✓ da democratização e equidade no acesso ao ensino pós-secundário, pela facilitação logística e das condições de acesso e frequência;
- ✓ da democratização e equidade no acesso ao ensino pós-secundário, através da disponibilidade de uma oferta educativa diversificada e adaptada a vários públicos não-tradicionais;
- ✓ do incentivo e promoção do desenvolvimento económico regional, pela via da disponibilização da mão-de-obra técnica especializada e reciclagem formativa.

O futuro dos ITs reside, assim, no seu posicionamento num quadro de tendências contraditórias, e na sua própria força de afirmação política num contexto de crescente competição institucional. Independentemente das soluções futuras que vierem a ser adoptadas, a manutenção e o reforço de uma rede de ITs são politicamente apoiados, quer pelas autoridades irlandesas, quer, como vimos, pelas recomendações da OCDE (2006).

The diversity of institutions and the separate missions of the two broad sectors will be maintained to ensure maximum flexibility and responsiveness to the needs of students and to the wide variety of social and economic developments. (White Paper, 1994, in DICT, 2003:17)

The committee fully endorsed the maintenance of a diversified system of higher education to meet varying needs of students, of society and of economy (Higher Education Authority, 1995, in DICT, 2003:18)

Recommendations: That the differentiation of mission between the university and the institute of technology sectors be preserved and that for the foreseeable future there be no further institutional transfers into the university sector (OCDE, 2006:41).

À semelhança do caso dos *Community Colleges* americanos, o estudo do contexto de evolução e desenvolvimento dos *Institutes of Technology* irlandeses permite-nos tecer um conjunto de considerações ao desenvolvimento dos CETs no contexto formal do ensino pós-secundário português.

Os ensinamentos retirados são muito semelhantes aos já decorrentes do estudo de caso anterior. Em primeiro lugar, o exemplo dos ITs reforça a necessidade de uma aposta e reforço dos CETs enquanto uma

trajectória de ensino profissionalizante, capaz de configurar uma alternativa educativa credível ao ensino de natureza académica. A ligação aos tecidos económicos locais e regionais, pela via da oferta de formação técnica e especializada adequada, é, neste caso, uma condição fundamental do sucesso.

Em segundo lugar, a institucionalização formal destas ofertas revelou-se, em ambos os casos, americano e irlandês, uma solução adequada. Assim, consideramos fundamental que, em Portugal, se crie este espaço institucional individualizado e autónomo para os CETs, que lhes permita desenvolver-se como uma real alternativa educativa. Relembramos, contudo, os perigos que esta estratégia pode acarretar, se não apoiada por outros instrumentos de suporte. Assim, em reforço desta institucionalização, defendemos a definição de um quadro regulamentar e legislativo próprio, que, por um lado, defenda os CETs nas suas especificidades educativas, e que, por outro, permita uma gestão justa e correcta da diversidade de ofertas de pós-secundário existente.

5.4. Matriz Síntese e considerações finais

5.4.1. Síntese analítica

Em sede de capítulo de síntese e considerações finais importou, em primeiro lugar, dar resposta objectiva às questões de investigação que guiaram o desenvolvimento dos estudos de caso. Para facilitar a análise, as respostas foram organizadas em forma de matriz, a qual se apresenta seguidamente.

Tabela 14: Respostas às questões do guia de acção à abordagem aos estudos de caso

	EUA	República da Irlanda
Instituição	<i>Community College</i>	<i>Institute of Technology</i>
Qualificação associada	<i>Associate Degree</i>	<i>Higher certificate e Diploma Certificate</i>
Que factores económicos, sociais e políticos estiveram na base do desenvolvimento de um modelo institucional de ofertas educativas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?	<p>a) Bases para o desenvolvimento</p> <p>Necessidade de dar resposta a <u>segmentos sociais emergentes</u>, decorrentes do forte crescimento industrial verificado no final do séc. XIX e início do séc. XX – concretização dos valores do <i>self-made men</i> pela via da democratização das oportunidades de ensino</p> <p>b) Bases para o crescimento e expansão</p> <p>Necessidade de responder a uma procura crescente e diversificada de estudantes, sobretudo oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos.</p> <p>Necessidade de dar uma resposta educativa eficaz à crise económica do início da década de 70.</p> <p>Necessidade de dar resposta às necessidades de mão-de-obra técnica qualificada manifestadas pela economia.</p>	<p>Necessidade de apoiar uma <u>estratégia de desenvolvimento económico sustentada</u> na captação de investimento externo, concretamente na resposta à procura de mão-de-obra técnica qualificada por parte das empresas estrangeiras localizadas em território nacional.</p>
Que missão educacional e formativa é veiculada por estas instituições?	<p>1) Missões principais:</p> <p>Formação vocacional de curta duração (2 anos) de acesso imediato ao mercado de trabalho – Associate degree</p> <p>Formação propedêutica, de preparação para o ingresso num percurso universitário num 4-year College ou Universidade</p> <p>2) Missões complementares</p> <p>Formações complementares: formação ao longo da vida, formação ao serviço da comunidade local, formação profissional à medida das necessidades das empresas</p>	<p>1) Missão principal</p> <p>Formação vocacional de curta duração (2 - 3 anos) de acesso imediato ao mercado de trabalho - Higher Certificate e National Diploma</p> <p>2) Missões complementares</p> <p>Formação académica</p> <p>Formações complementares: formação ao longo da vida ao serviço da comunidade local, formação profissional à medida das necessidades das empresas</p> <p>Investigação aplicada</p>

(cont.)	EUA	República da Irlanda
Como se organiza este modelo, do ponto de vista institucional?	<i>Rede Community Colleges, enquanto instituições independentes e autónomas relativamente a outras instituições de ensino pós-secundário.</i>	<i>Rede Institutes of Technology, enquanto instituições independentes e autónomas relativamente a outras instituições de ensino pós-secundário (compõe a componente não-universitária do sistema binário de ensino pós-secundário irlandês)</i>
Como se organiza este modelo, do ponto de vista territorial?	<i>Incidência regional</i>	<i>Incidência regional</i>
Como se organiza este modelo, do ponto de vista curricular?	<p><i>Formatos de aprendizagem flexível, em regime de tempo parcial ou tempo integral; em regime de créditos ou não créditos.</i></p> <p><i>Oferta formativa adaptada às necessidades das comunidades locais onde se inserem, tanto do ponto de vista social, como do ponto de vista económico.</i></p>	<p><i>Formatos de aprendizagem flexível, em regime de tempo parcial ou tempo integral.</i></p> <p><i>Oferta formativa adaptada às necessidades das comunidades económicas locais onde se inserem.</i></p>
Quais os principais destinatários da educação pós secundária de ciclo curto profissionalizante?	<i>Dirigida ao público em geral, em particular os públicos não-tradicionais: estudantes oriundos de meios económicos e socialmente mais desfavorecidos; adultos; imigrantes</i>	<i>Dirigida ao público em geral (a questão da atracção de públicos não-tradicionais tem vindo a colocar-se apenas na última década)</i>
Que benefícios sociais e económicos têm subjacente (do ponto de vista individual)?	<i>A leitura e análise dos benefícios decorrentes desta trajectória educativa têm sido realizadas à luz das oportunidades de democratização do acesso proporcionadas por estas, nomeadamente pela atracção de públicos mais desfavorecidos. Neste sentido, a investigação aponta para benefícios sociais e económicos individuais significativos. A investigação aponta contudo para algumas fragilidades dos Community Colleges quando comparados com outros percursos e qualificações académicas. Reconhece-se que os resultados desta investigação são insuficientes para uma avaliação fiel do alcance social e económico dos Community Colleges, por não entrar em linha de conta com a sua missão vocacional.</i>	<i>A história relativamente recente dos ITs não permitiu ainda uma avaliação fidedigna dos seus efeitos sócio-económicos, pelo que não existem estudos que permitam concluir sobre estes benefícios. Porém, as motivações económicas subjacentes ao desenvolvimento e consolidação dos IT levam a considerar a existência destes benefícios económicos e sociais, nomeadamente no que respeita às expectativas perante o emprego.</i>

(cont.)	EUA	República da Irlanda
Quais os desafios/questões críticas que se colocam actualmente ao desenvolvimento/sustentabilidade futura destas ofertas?	Sustentabilidade e viabilidade estrutural e organizativa num cenário de forte competição institucional e num contexto de financiamento público desfavorável.	Sustentabilidade e viabilidade institucional num cenário de forte competição institucional, de reforma do Ensino Superior e num quadro de tendências de evolução contraditórias dos sistemas de ensino superior na Europa.
Que soluções estão a ser desenvolvidas para colmatar os actuais constrangimentos ao desenvolvimento futuro destes modelos?	Aposta na diversificação curricular, atraindo uma maior diversidade de públicos; promoção de parcerias alternativas com agentes económicos, visando a sua sustentabilidade financeira e pedagógica; reforço dos protocolos de colaboração com outras instituições de ensino superior, salvaguardando a sua missão colegial; reforço das condições de ajuda financeira e de orientação vocacional aos seus estudantes	Aposta na diversificação curricular, no sentido da captação de públicos não-tradicionais; aposta na aproximação e na cooperação com instituições de ensino a montante, no sentido de salvaguardar a massa crítica estudantil necessária e garantir uma melhor transferência pedagógica e formativa dos estudantes; alargar o seu campo de acção, pelo reforço da componente da investigação aplicada e de serviços à comunidade local.

Fonte: Elaboração própria, 2009

Tabela 15: Resposta às questões “Porquê, para quê e para quem um modelo de ofertas educativas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante?” e “Como implementar um modelo desta natureza”

	PORQUÊ?	PARA QUÊ?	PARA QUEM?	COMO?
EUA	Responder a uma transformação de natureza social, resultante na emergência de novos grupos sociais e da necessidade de lhes abrir o leque de oportunidades educativas.	Promover a igualdade de oportunidades Incentivar a competitividade económica.	Pensado sobretudo para os mais negligenciados social e economicamente.	Apostando numa trajetória educativa diferenciada, de aplicabilidade prática imediata e de curta duração, mais acessível economicamente, territorialmente e intelectualmente.
República da Irlanda	Suportar uma estratégia económica baseada na captação de investimento externo.	Incentivar a competitividade económica.	Indiferenciado.	Aproximando a educação às necessidades de mão-de-obra técnica qualificada das indústrias e serviços que se instalaram, pela via de uma oferta alternativa às existentes, mais responsiva, adaptada e eficaz.

Fonte: Elaboração própria, 2009

5.4.2. Considerações finais

Os argumentos reunidos através da análise dos dois estudos de caso acima identificados apontam para a relevância e actualidade do desenvolvimento ou reforço de uma política educativa centrada em modelos de oferta de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante.

Os impactos significativos gerados ao nível da igualdade e coesão social, bem como do reforço da competitividade económica, sustentam as razões de ser de uma política e modelo desta natureza, cuja pertinência se mantém evidente no quadro global de organização das diferentes sociedades e economias. O caso português não constitui excepção a esta regra. Em face do contexto nacional actual, não restam dúvidas quanto à importância e centralidade de ambos os temas na agenda política nacional, e neste sentido, quanto à relevância e actualidade de um estudo sobre a viabilidade e implementação de uma política desta natureza.

Reunido o quadro de argumentação de partida para o estudo, desenho e implementação de uma política e modelo de oferta de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, o passo que se seguiu consistiu na sua transposição cuidada para a realidade portuguesa. Neste sentido, importou, numa primeira fase, perceber, por um lado, quais as especificidades históricas associadas ao desenvolvimento do ensino pós-secundário português e, por outro, identificar e avaliar o actual quadro de necessidades e oportunidades de orientação e acção política. Os resultados desta reflexão apresentam-se no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6. O Ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal

Os estudos de caso desenvolvidos anteriormente mostram as principais linhas de força e de fraqueza subjacentes ao desenvolvimento de um modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, alertando para um conjunto de cuidados a ter na sua definição e implementação. Das considerações mais importantes a reter para o desenvolvimento de uma oferta desta natureza em Portugal destacam-se:

- A necessidade de garantir as especificidades vocacionais, territoriais e organizacionais destas ofertas, enquanto uma verdadeira alternativa educativa a outras, de natureza académica;
- A necessidade de as dotar de um enquadramento institucional adequado, que contribua para a sua dignificação e reconhecimento económico e social;
- A necessidade de complementar este enquadramento institucional com um enquadramento regulamentar e jurídico adequado à sua implementação eficaz, evitando a competição directa (e injusta) com outro tipo de formações pós-secundárias de natureza distinta;
- A necessidade de acautelar uma correcta ligação aos tecidos económicos regionais pela via do ajustamento das necessidades, em termos de qualidade e quantidade das formações disponíveis.

Falar em ensino pós-secundário em Portugal é falar, por um lado, em ensino superior, universitário e politécnico, e, por outro, em ensino pós-secundário não-superior, formalizado pela oferta de Cursos de Especialização Tecnológica (CETs). Contudo, falar em educação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante significa, no contexto educativo actual, reduzir a dimensão analítica do objecto de investigação aos CETs.

Pese embora a exclusividade dos CETs no quadro formal da educação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante, entender o seu percurso evolutivo ao longo das últimas décadas implica ir um pouco mais além do estudo destas trajectórias. Passa, assim, pelo entendimento de um conjunto de fenómenos passados que, de forma directa ou indirecta, condicionaram o percurso evolutivo das ofertas de pós-secundário de natureza profissionalizante até à actualidade, de onde se destaca, pela sua importância, o fenómeno de expansão e diversificação do sistema educativo português, concretamente o desenvolvimento do ensino politécnico.

Assim, o presente capítulo organiza-se em duas fases principais: i) uma primeira fase, de identificação de momentos relevantes do percurso de consolidação do ensino politécnico em Portugal; e ii) uma segunda

fase, de análise do enquadramento político-legislativo de suporte ao desenvolvimento dos CETs, bem como do seu enquadramento em termos de evolução da oferta e sua distribuição programática e territorial. A reflexão sobre o contexto nacional termina com a identificação das condições actuais de suporte ao desenvolvimento destas ofertas.

6.1.Os CETs no contexto da evolução do ensino técnico e profissional em Portugal

A década de 70 marcou um período decisivo na história do ensino em Portugal, e em particular no ensino técnico-profissional. Do ponto de vista político, foram dois os momentos principais que caracterizaram esta década e que, por sua vez, condicionaram o aparecimento de um conjunto de dinâmicas sociais e económicas na base da transformação educativa operada: a queda de Salazar em 1968 e a revolução de Abril de 1974, que ditou o fim definitivo do regime ditatorial.

De acordo com as palavras de Franco et al (2004) “ A queda de Salazar em 1968 e a ascensão ao poder de Marcelo Caetano abriram as brechas suficientes no regime que permitiram que algumas verdades até aí inquestionáveis pudessem começar a ser postas em causa” (id.: 211). Os autores identificam três fenómenos de insatisfação emergentes que marcaram esta passagem de governação: em primeiro lugar, o acentuar do descrédito social face ao império colonial e face a uma guerra em curso há já uma década e sem resultados à vista; em segundo lugar, o surgimento de uma classe política no interior do regime, mais liberal e modernizadora, defensora de uma economia mais aberta e competitiva no cenário internacional e disposta a assumir uma transição gradual de modelo de governação; e em terceiro lugar, o crescimento da contestação estudantil e das forças de oposição em defesa de um regime de governação democrático, que acabasse com a ditadura e a guerra colonial (*ibid.*).

Simultaneamente, o país vivia um conjunto de transformações económicas relevantes, já decorrentes da década de 60, e que se caracterizavam sobretudo por um processo de grande modernização e internacionalização económica e de forte expansão do empreendedorismo, que implicou um processo profundo de reestruturação empresarial e tecnológico.

Foi num contexto de mudança de aspirações do ponto de vista social, económico e político que se inseriu a lógica reformista operada no sistema educativo nacional, particularmente ao nível do ensino técnico-profissional. No contexto desta reforma, deve destacar-se a contribuição de Veiga Simão e da “sua tentativa de levar a cabo uma reforma de ensino que desse resposta à necessidade de adaptar a estrutura do sistema e os currículos às novas necessidades do desenvolvimento económico e tecnológico e que fosse capaz de enquadrar em novos moldes uma procura social de ensino cada vez maior...” (Franco et al, 2004: 212).

A par de uma maior resposta à procura social por mais e melhor educação, e à semelhança do ocorrido nos EUA no início do século XX, Veiga Simão introduziu, de forma expressiva, o conceito de democratização do ensino, assumindo a educação como o um veículo de modernização desejável, sendo, por isso, o seu acesso por todos fundamental.

A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência desse espírito revolucionário. Na verdade, ele procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora e dinamizante, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita. A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem. Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca ou ignota ou na lezíria verdejante, é o princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional. (Veiga Simão, citado por Teodoro, 2001:264)

A reforma preconizada por Veiga Simão, veiculada pela lei nº5/73 de 25 de Julho - Lei de Bases do Sistema Educativo, também conhecida como a Reforma de Veiga Simão, lançou as bases da reforma do sistema educativo, com significativas repercussões no desenvolvimento do ensino técnico-profissional, quer ao nível do ensino secundário, quer ao nível do ensino superior.

Ao nível do ensino secundário concretizou-se, em definitivo, o processo de unificação das trajectórias liceal e profissionalizante⁵⁹, a primeira, sob a responsabilidade dos Liceus, de acesso aos cursos superiores universitários, e a segunda, sob a responsabilidade das escolas técnicas, de acesso aos institutos comerciais e industriais, de formação média para o ingresso no mercado de trabalho. Subjacente a esta unificação esteve a necessidade de, por um lado, responder às solicitações económicas emergentes e cada vez mais exigentes do ponto de vista de recursos humanos qualificados, e por outro, de acomodar uma procura estudantil crescente com expectativas e necessidades diferenciadas (Henriques, 2009).

No Despacho emanado do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação Nacional em 25 de Julho de 1973, está explicitado que, embora a solução definitiva deva envolver apenas uma via que prossiga para o ensino superior ou termina com um estágio devidamente programado na escola através da ligação escola-empresa, oferecem-se duas vias: a do acesso aos cursos superiores e da formação profissional, distintas mas relacionadas entre si, ambas constituídas por um núcleo de disciplinas obrigatórias e por outro núcleo oferecendo uma variedade de opções.

⁵⁹ Já contemplada no projecto *Estatuto da Educação Nacional*, de Galvão Teles (década de 60). “Era um documento fortemente doutrinário e de carácter genérico que contemplava a unificação do ensino técnico elementar e do 1º ciclo liceal, isto é, a fusão num único ciclo dos ciclos preparatórios dos liceus e das escolas técnicas” (Teodoro, 2001, citado por Henriques, 2009:6).

Mais adiante, no referido despacho, salienta-se que o ensino técnico complementar virá assim a dar acesso à Universidade e outras escolas do ensino superior em condições idênticas ao ensino liceal. Por esse motivo, irão instituir-se cursos complementares nos sectores industrial, de serviços, agrícola e das artes aplicadas (Henriques, 2009:8).

No seguimento do processo de unificação do ensino secundário, foram criadas, entre 1973-1974, as escolas secundárias polivalentes que comportavam cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais, garantindo-se pela primeira vez, aos alunos do ensino técnico, o acesso ao ensino superior numa sequência linear de estudos e em condições de paridade com o ensino liceal.

Ao nível do ensino superior, a reforma de Veiga Simão passou por lançar, com o apoio técnico da OCDE, as bases para a sua expansão e diversificação, através da criação de novas universidades e de novos tipos de instituições de ensino superior: os institutos politécnicos e as escolas normais superiores de vocação profissionalizante.

Esta expansão e diversificação do ensino superior foram enquadradas pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que definiu os objectivos para o ensino superior português⁶⁰, e posteriormente pelo Decreto-lei nº 402/73 de 11 de Agosto, de reforço à dimensão profissionalizante e regional dos institutos politécnicos e das escolas normais superiores⁶¹. Destaca-se, neste quadro legislativo, a primeira referência explícita ao desenvolvimento do ensino superior de curta duração em Portugal, com uma vertente fundamentalmente vocacional e de incidência regional.

Contudo, a alteração do contexto político e social resultante da revolução de Abril de 1974 e da consagração de um regime democrático, levou a que as medidas assumidas por Veiga Simão não se tenham consumado plenamente. Dentro destas medidas não concretizadas, destaca-se a formalização efectiva de um ensino de natureza politécnica.

⁶⁰ "Este deveria ser constituído por uma rede de universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outras instituições similares, sendo as metas a perseguir o desenvolvimento do espírito científico, crítico e criativo e fornecer preparação cultural, científica e técnica que preparasse os jovens para entrar na vida profissional; a promoção da educação dos indivíduos como um todo, encorajando o estudo em áreas de conhecimento diferentes daquelas cobertas apenas pelo curso escolhido no sentido de ampliar o seu horizonte cultural; conseguir uma melhor integração na sociedade; promover o desejo permanente de formação cultural e profissional fornecendo formas adequadas de educação ao longo da vida; desenvolver hábitos de investigação no sentido de desenvolver a ciência e de criar cultura; estimular o interesse pelos problemas nacionais e regionais, assim como estudar os problemas das comunidades, e contribuir para o entendimento entre as nações" (Bases III, em Magalhães, 2004; pp: 265-266).

⁶¹ "Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar proeminência aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades do domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional (Decreto Lei nº 402/73 de 11 de Agosto, Artigo 4º).

O período que se seguiu à revolução de Abril ditou um novo processo de desenvolvimento e consolidação do ensino politécnico português, sobretudo da sua natureza técnica e profissionalizante.

Apresentam-se seguidamente os principais momentos desta evolução.

O contexto revolucionário pós 25 de Abril, na prossecução plena dos ideais da liberdade e igualdade de oportunidades, ditou a desagregação do ensino médio, de formação técnica intermédia, e a sua passagem a ensino superior.

A revolução de 1974 constitui, no âmbito da educação, de certa forma, a uma “viragem” no sentido de preconizar e, efectivamente, proporcionar o acesso ao ensino superior por um número crescente de indivíduos. (Leão, 2006: 58)

Entre 1974 e 1976, um conjunto de diplomas foi dando o devido enquadramento legal a esta passagem do ensino médio a ensino superior. Destaca-se, neste contexto, o Decreto-Lei 834/74 de 31 de Dezembro, de reconversão dos institutos industriais em institutos superiores de engenharia, e o Decreto-Lei 327/76 de 6 de Maio, de reconversão dos institutos comerciais em institutos superiores de contabilidade e administração. Com estas reconversões institucionais pretendia-se “esbater as diferenças de estatuto sócio-profissional das escolas médias face aos diplomados das universidades, a que acediam os filhos das classes mais desfavorecidas” (Leão, 2006: 59).

Após 1976, iniciou-se o que para muitos autores foi assumido como o “período de normalização” do sistema de ensino superior nacional (Magalhães, 2004; Amaral et al, 2006), que se caracterizou, no seu momento inicial, pela aprovação de uma nova Constituição da República Portuguesa, e pela adopção definitiva de um modelo de governação política democrática. Do ponto de vista educativo, as políticas dividiam-se entre os objectivos de democratização e igualdade de oportunidades no acesso à educação e da necessidade de normalização, entendida como a promoção de um clima estabilidade social e económica.

Apaziguado o clima pós-revolução, de grande euforia social e política, e face a um clima de recuperação económica, as autoridades governamentais confrontaram-se com a necessidade da produção de mão-de-obra qualificada capaz de servir as necessidades e as transformações económicas em curso. Cientes de que as transformações educativas ocorridas não foram as mais adequadas à resposta a essas necessidades, as autoridades governamentais decidiram, em 1977, restabelecer o conceito de ensino médio para o reforço de uma dimensão educativa pós-secundária de natureza profissionalizante.

A formação de técnicos de nível intermédio desapareceu completamente em consequência da aplicação dos Decretos-Lei nº 830/74, 316/76 e 327/76, de 31 de Dezembro, 29 de Abril e 6 de Maio, respectivamente, que transformaram o antigo ensino médio em ensino superior, sem cuidarem de preencher a lacuna que desse modo se criou, não só no sistema de ensino, como na própria formação de técnicos de que as actividades sócio-económicas carecem. Se a reconversão dos antigos institutos e escolas de ensino médio se pode aceitar num processo evolutivo das estruturas de ensino em Portugal, a verdade é que ela não veio corrigir as deficiências anteriormente existentes. Apenas se tentou uma transformação dos antigos planos de estudo, aproximando-os do ensino ministrado nos estabelecimentos universitários. Isto é: aumentou-se a produção de diplomados portadores de uma formação teórica semelhante à conferida pelas escolas universitárias, ainda que com diferente duração dos respectivos cursos, sem por outro lado ter havido a preocupação de se estudar a correspondência entre a quantidade de diplomados a formar, pelas escolas e institutos criados ao abrigo daqueles decretos-leis, e as reais necessidades do País, do que tem resultado um evidente desequilíbrio, que poderá vir a ter graves repercussões sociais e económicas. Urge, pois promover a criação de escolas de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente, de forma que seja pela capacidade produtiva que se hierarquizem os valores pessoais de produção e não apenas pelo título académico que cada um possui (Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 Outubro, Preâmbulo).

Assim, através do Decreto-lei 427-B/77, de 14 de Outubro, instituiu-se legalmente o “ensino superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio” (artigo 1º). De acordo com este Decreto-lei, este tipo de ensino assumiria um carácter predominantemente regional e os seus cursos teriam uma duração variável entre 4 a 6 semestres, sendo estruturados em função das necessidades nacionais ou regionais (artigos 2º e 5º). A sua oferta seria disponibilizada pelas escolas superiores técnicas e escolas superiores de educação, que compunham o ensino politécnico. No âmbito deste enquadramento legislativo, deu-se a consagração efectiva do ensino politécnico, em particular do seu carácter técnico e profissionalizante.

A implementação desta modalidade de ensino veio não só permitir a diversificação do ensino pós-secundário, já ambicionada e assumida pela reforma de Veiga Simão (Lei nº5/73, de 25 de Julho), como também a satisfação de necessidades de formação de técnicos qualificados em actividades em que era manifesta a sua falta, ou mesmo, inexistência (Veiga Simão e Costa, 2000).

Contudo, o termo “educação de nível superior intermédio”, introduzido pelo Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de Outubro (artigo 1º), criou algum desconforto político e social, por sugerir a ideia de um ensino de categoria inferior quando comparado com o ensino superior universitário.

Como forma de resposta a este preconceito, o Decreto-Lei 427-B/77 foi ratificado pela Lei 61/78, de 28 de Julho, que institui o ensino superior de curta duração tendente à formação de técnicos e profissionais de

educação de nível superior (artigo 1º), terminando, assim com a ambiguidade inerente ao conceito de nível intermédio que se associou ao ensino politécnico.

As décadas de 80 e 90 marcaram um período de crescimento e consolidação do ensino superior politécnico, nos moldes assumidos pela Lei 61/78, de 28 de Julho e posteriormente, pela Lei 46/86 de 14 Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o enquadramento funcional e organizacional do ensino politécnico.

[O Ensino Politécnico] visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (Lei 46/86 de 14 de Outubro, ponto 4).

A formalização da LBSE foi, segundo Veiga Simão e Costa (2000), o acontecimento mais marcante no processo de formalização definitiva do sistema binário português. Como aspectos mais determinantes da sua implementação, os autores destacam:

- A consagração do ensino politécnico como modalidade alternativa ao ensino universitário, de lógica profissionalizante e orientada para proporcionar um ingresso imediato na vida activa, mediante a atribuição de uma qualificação média traduzida pelo grau de bacharelato;
- A clarificação e posicionamento da natureza das actividades de investigação no âmbito da missão do ensino politécnico, numa óptica de aplicação a problemas concretos;
- A abertura para uma diversificação da oferta formativa no ensino politécnico, capaz de dar resposta a um conjunto de necessidades emergentes de formação contínua e recorrente, nomeadamente actividades formativas de aperfeiçoamento ou especialização profissional (Cursos de Estudos Superiores Especializados).

No seguimento da publicação da LBSE, em 1986, foi publicada a Lei nº 54/90 de 5 de Setembro – Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, que os define como “instituições que integram duas ou mais escolas superiores, geograficamente situadas na mesma região, podendo ainda ser constituídas por outras unidades que facilitem a concretização dos objectivos que preconizam” (Leão, 2006: 99). Adicionalmente, esta lei mantém e reforça a estrutura programática do ensino politécnico, previamente estabelecida pela LBSE, bem como reforça as suas dimensões de cooperação institucional e de incidência regional.

No decorrer da década de 90 foram vários os diplomas legais que contribuíram, de forma significativa e directa, para a consolidação do ensino politécnico nacional. Estes são apresentados, de seguida, de forma sucinta:

- ☑ Decreto-lei nº 304/94, de 19 de Dezembro: reforça a rede de instituições de ensino politécnico: criação do Instituto Politécnico de Aveiro⁶²; criação da Escola Superior de Gestão e Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; criação da Escola Superior Agrária de Elvas do Instituto Politécnico de Portalegre; criação da Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto; criação da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal; criação da Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Viseu; criação da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar do Instituto Politécnico de Santarém e criação da Escola Superior de Tecnologia, Gestão, Arte e Design das Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria.
- ☑ Decreto-Lei 28-B/96 de 4 de Abril: reforça o carácter regional do ensino politécnico, através o estabelecimento de um contingente de vagas preferenciais, até um máximo de 50%, para o acesso de candidatos oriundos da área de influência do estabelecimento e curso a que se candidatam;
- ☑ Lei nº 115/97, de 19 de Setembro: altera a LBSE no que respeita às regras de acesso ao ensino superior, atribuição de graus académicos e diplomas de formação e qualificação profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. No que respeita ao ensino politécnico, esta lei confere-lhes a capacidade de atribuir os graus académicos de bacharel e licenciatura, extinguindo no entanto os diplomas de estudos superiores especializados⁶³.
- ☑ Portaria nº 413-A/98 de 17 de Julho: institucionaliza os princípios gerais de organização e funcionamento dos cursos bietápicos de licenciatura ministrados pelas escolas de ensino politécnico⁶⁴;
- ☑ Decreto-lei nº 264/99, de 14 de Julho: cria novas escolas em áreas geográficas sem ensino politécnico até à data⁶⁵.

⁶² É criada a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA) e integrado o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro (ISCAA).

⁶³ Sobre esta medida, Veiga Simão e Costa (2000) escrevem “Infelizmente, em vez de se oferecer alguma identidade a esses cursos, acentuando-se o seu carácter profissionalizante, privilegiou-se a expectativa de equiparação ou coincidência com o grau de licenciatura, o que conduziu a que os Cursos de Estudos Superiores Especializados se desviassem da sua finalidade original, convertendo-se em “via directa” e não estruturada de obtentor daquele grau académico” (id.,: 29).

⁶⁴ Organizados em dois ciclos, o primeiro com uma duração de 6 semestres (3 anos) e o segundo com uma duração entre 2 a 4 semestres, estes cursos de licenciatura bietápica poderão contemplar, como condição de acesso ao seu segundo ciclo, a obrigatoriedade de desenvolvimento de actividade profissional, uma vez concluído o primeiro.

⁶⁵ Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) de Mirandela do Instituto Politécnico (IP) de Bragança, Escola Superior de Artes Aplicadas do IP de Castelo Branco, ESTG de Felgueiras do IP Porto, ESTG de Oliveira do Hospital do IP Coimbra, Escola Superior de Turismo e Telecomunicações de Seia do IP Guarda, Escola Superior de Tecnologia do Barreiro do IP Setúbal, Escola Superior de Tecnologia de Abrantes do IP Tomar, Escola Superior de Ciências Empresariais de Valença do IP Viana do Castelo, ESTG de Lamego do IP Viseu.

Os últimos dez anos marcaram um período de reorganização do sistema de ensino superior nacional, em particular do ensino superior politécnico, com a promulgação e implementação de um novo quadro jurídico-legislativo. De relevar, pela sua pertinência e por ordem cronológica, a Lei nº 26/2000, de 23 de Agosto – Lei da Organização e Ordenamento do Ensino Superior⁶⁶; o Decreto-Lei nº 26/2003 de 7 de Fevereiro - de alteração do Regime Jurídico do acesso ao Ensino Superior⁶⁷, a lei nº 37/2003, de 22 de Agosto – Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior⁶⁸, a Lei 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior e, finalmente, a Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro – Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior⁶⁹.

Não obstante o esforço levado a cabo na tentativa de consolidação de um subsistema de ensino politécnico alternativo ao ensino universitário, uma análise do seu processo evolutivo nas últimas duas décadas revela uma perda gradual de identidade, sobretudo no que respeita à sua missão profissionalizante. Alertando para este facto, o relatório de avaliação recente da OCDE, em 2006 – *Tertiary Education in Portugal: Reviews of National Policies for Education*, conclui:

The Review Team concludes that Portugal's polytechnics have largely lost their way. There is nothing distinctive about polytechnic education, despite the rhetorical statements of sectoral role and institutional mission. (...) On the basis of considerations of student demand, labour demand and cost-effectiveness of educational supply, there is no evident or compelling need to expand student numbers in the university sub-system (...). Future growth in higher education participation should be overwhelmingly concentrated in the polytechnic sub-sector. This implies an acceptance of fundamental differences of mission of the sub-sectors..." (Reviews of National Policies for Education – Tertiary education in Portugal, OCDE, 2006b: 54-55)

Na base desta perda de identidade está, na perspectiva de Simão e Costa (2000), um enorme desconhecimento por parte dos actores sociais privilegiados (estudantes e suas famílias) sobre a verdadeira essência do Ensino Politécnico, alimentado pela crescente ambiguidade e controvérsia que tem vindo a

⁶⁶ Globalmente, no que diz respeito ao Ensino Politécnico, esta lei estabelece o seu regime de organização através de institutos politécnicos e escolas politécnicas, de natureza especializada, e mediante a definição de um perfil de formação próprio coadunado com a sua missão respectiva. No âmbito desta lei é ainda preconizado o desenvolvimento de formas de articulação entre o subsistema universitário e politécnico, nomeadamente pela via do reconhecimento mútuo das formações e competências adquiridas e pela via da realização de projectos de investigação, ensino e formação profissional em parceria.

⁶⁷ Estabelece uma nota mínima de acesso ao ensino superior público de 95 valores, num total de 200.

⁶⁸ Estabelece os critérios e as modalidades de financiamento público às instituições de ensino superior.

⁶⁹ Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

caracterizar o seu posicionamento educativo⁷⁰. Segundo os autores, o entendimento tradicional de ensino superior, “confunde-se com o ensino universitário em resultado de uma prática de muitos séculos e de um prestígio institucional feito de admiração e respeito por um dos baluartes essenciais da nossa cultura da nossa sociedade e de toda a civilização ocidental” (id.: 55). Esta confusão de interpretações leva ao equívoco de apreender o ensino politécnico com base no referencial universitário, comparando realidades claramente distintas “e como tal não sujeitas aos mesmos parâmetros e indicadores de apreciação” (id.: 56).

Em reforço desta fragilidade institucional, Leão (2006) aponta para a existência de pressões internas de *academic drift*, no sentido da passagem dos Institutos Politécnicos a Universidades. A este respeito, a autora insurge-se criticamente face à posição tomada pelo CCISP – Concelho Coordenador dos Institutos Politécnicos, em comunicado de imprensa de 21 de Janeiro de 2005, “Pela valorização do Ensino Superior Politécnico”, onde se lê:

“a designação de instituto politécnico tem uma leitura social desvalorizada face à designação de universidade (...) Entende-se, pois, que deve ser considerada a alteração da designação para Universidade Politécnica”.

Leão (2006) critica esta tomada de posição por entender que a redesignação proposta não é a solução para resolver a crise de identidade do sistema, considerado que “as questões de fundo, designadamente as que se prendem com a essência do subsistema (...) e com a articulação entre o ensino superior e o ensino secundário, parecem estar, assim, secundarizadas ou ofuscadas pela preocupação e ambição em conquistar-se para o subsistema em estudo condições/características que contribuam para a diluição crescente das diferenças de estatuto, mas também de sentido, relativamente ao universitário” (id.: 109)

Contudo, em meados da década de 90, o ensino pós-secundário de natureza profissionalizante ganhou um novo fôlego, com a definição e implementação dos CETs. Face àquilo que foram as motivações na base do seu desenvolvimento, os CETs parecem recentrar de novo, nas preocupações de política educativa, o tema e o conceito do ensino médio profissionalizante, perdido no período pós-revolucionário.

De facto, o vazio legislativo e operacional deixado pela ratificação do Decreto-Lei 427B/77 de 14 de Outubro pela Lei nº 61/78, de 28 de Julho, relativamente ao ensino e formação de carácter intermédio, bem como o próprio percurso de evolução do ensino politécnico, actualmente mais de carácter académico do que profissionalizante, parece ter justificado o aparecimento de um conjunto de ofertas educativas que respondessem com eficácia às necessidades económicas do país, sobretudo as dirigidas à formação de

⁷⁰ Segundo Leão (2006) uma percentagem significativa quer de alunos, quer de diplomados, afirmam que à data de candidatura à Escola [Politécnica] não tinham consciência dessa realidade [a de que o ensino superior se encontra dicotomizado, i.e, que lhe corresponde dois perfis de ensino distintos] (id.: 433)

técnicos intermédios. Os CETs vêm, assim, reclamar o espaço de manobra educativa, de natureza profissional, evocada pela primeira vez para o ensino politécnico, mas gradualmente marginalizada por este. Tendo em conta as outras modalidades de ensino pós-secundário, nomeadamente as modalidades de ensino superior universitário e politécnico, pode afirmar-se que os CETs vieram colmatar uma carência educativa real e preencher um vazio de ofertas curriculares profissionalizantes ao nível dos percursos educativos e formativos após a conclusão do ensino secundário.

6.2. O ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante em Portugal

Como referido em nota introdutória, os CETs formalizam o actual ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante, materializando-se, tal como o nome indica, em ofertas formativas de carácter vocacional na sequência do ensino secundário, com a duração entre três a quatro semestres, dependendo da área de formação. A conclusão com sucesso de um CET resulta na obtenção de um diploma de especialização tecnológica (DET), que por sua vez confere uma qualificação profissional de nível IV (Decreto-Lei 88/2006, de 23 Maio).

Em Abril de 2009, a publicação do Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior no âmbito das atribuições europeias do *European Qualification Framework* introduziu uma alteração no nível de qualificação associado aos CETs. De acordo o novo Quadro Nacional de Qualificações, os CETs passam a ser formalmente considerados uma trajectória de ciclo-curto no âmbito do 1º ciclo de estudos de Bolonha, sendo-lhes agora conferido uma qualificação de nível 5, para efeitos de comparabilidade no território europeu (cf. Tabela 16).

Tabela 16: Transposição do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior para o Quadro Europeu de Qualificações do Ensino Superior

Quadro Nacional de Qualificações	Quadro Europeu de Qualificações (correspondência com os ciclos de Bolonha)	Quadro Europeu de Qualificações (correspondência)
Grau de Doutoramento	Qualificações do 3º Ciclo	8
Grau de Mestrado	Qualificações do 2º Ciclo	7
Grau de Licenciatura	Qualificações do 1º Ciclo	6
Cursos de Especialização Tecnológica (CETs)	Qualificações na dependência do 1º ciclo	5

Fonte: *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal, 2009:10 (adaptado)*

At a post-secondary level, higher education institutions can also provide qualifications associated with Technological Specialisation Courses (CETs), leading to a technological Specialisation diploma. By their nature and objectives, these qualifications are short cycle programmes, with the main goal of preparing students for employment, but also providing preparation for, and access to, the first cycle. (*The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal*, 2009:10).

A génese dos CET, há quase 20 anos, justificou-se pela necessidade de acomodar, pela via da formação eficiente de quadros humanos intermédios, as rápidas mutações do mercado de trabalho e, consequentemente, alimentar um conjunto de necessidades económicas emergentes. Mais recentemente, foi introduzida a preocupação social da democratização do acesso e da igualdade de oportunidades no desenvolvimento e progressão educativa das populações locais, como justificação na base da expansão e consolidação destas ofertas.

O subcapítulo que se segue descreve, com pormenor, a evolução do enquadramento legislativo dos CETs, desde a sua formalização até ao momento actual.

6.2.1. CETs – evolução do enquadramento legislativo

A primeira referência aos CETs deu-se no Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março que, em revogação do Decreto-lei nº 26/89 de 21 Janeiro, “estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais no âmbito do ensino não-superior, como modalidade especial de educação escolar” (Artigo 1º). No artigo 14º, alíneas 1 e 2 deste decreto-lei, prevê-se a oferta, por parte destas entidades, de cursos de especialização tecnológica ou artística, realizados em contacto directo com a actividade produtiva e empresarial, exigindo a celebração de protocolos específicos entre a escola profissional formadora, uma instituição de ensino superior e uma associação empresarial ou profissional do respectivo sector de actividade. Nada é, no entanto, regulamentado no que respeita a uma organização específica dos CETs, estando apenas previsto, a sua organização num sistema de créditos, com a duração de um a três semestres e a realização de um estágio final (Alínea 5, Artigo 14º). O aproveitamento com sucesso de um CET traduz-se na aquisição de um diploma de especialização tecnológica.

Nesta primeira abordagem legislativa, os CETs apareceram posicionados no âmbito de um regime de educação especial – o ensino profissional.

O primeiro diploma legal de referência explícita aos CETs, enquanto ofertas autónomas, data de 1995 – Portaria 1227/95 de 10 de Outubro, de “regulamentação dos CETs” (Artigo 1º). No preâmbulo desta portaria, a criação destas ofertas é justificada com base na necessidade de “adopção de estratégias que privilegiem o investimento no alongamento das formações de nível secundário e a inclusão desde o seu início de fortes componentes de formação científica e tecnológica, susceptíveis de promover a polivalência funcional e de

permitir uma diferenciação terminal, ou pós-terminal, tão próxima quanto possível dos contextos reais de trabalho”. No âmbito da presente portaria, os CET são considerados formações pós-secundárias não-superiores, e quando realizados com aproveitamento, conferem o diploma de especialização tecnológica de qualificação profissional de nível III (alínea 2 do Artigo 3º). O acesso aos CETs é permitido a alunos com uma formação profissional inicial de nível III⁷¹, por alunos com diploma de estudos secundários ou equivalente (mas sem formação profissional inicial de nível III), por alunos com o 11º ano dos cursos complementares diurnos, dos cursos técnico-profissionais e dos cursos secundários e por alunos com o 2º ano dos cursos complementares nocturnos liceal e técnicos⁷² (Artigo 2º). Do ponto de vista das entidades promotoras destas ofertas, são contempladas as escolas secundárias, as escolas profissionais, os centros de formação profissional de gestão directa ou participada (IEFP), as escolas tecnológicas e empresas ou associações empresariais (alínea 1, Artigo 6º). Note-se, portanto, que numa primeira fase, as instituições de ensino superior não foram contempladas como entidades formadoras, estando apenas estipulada a obrigatoriedade de celebração de protocolos para efeitos de prosseguimento de estudos para o nível superior (alínea 12, Artigo 6º). De igual importância é o facto de estar igualmente regulamentada a obrigatoriedade de celebração de protocolos com empresas ou associações empresariais que impliquem o seu envolvimento na concepção, gestão e avaliação dos cursos, facto que releva a natureza profissionalizante destas ofertas e do seu posicionamento próximo e articulado com as necessidades do mercado de trabalho (alínea 3, Artigo 5º). A tutela destes cursos é colocada sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, do Ministério do Emprego e da Formação Profissional e do Ministério da tutela da formação específica contratualizada, quando se mostrar necessário.

Um segundo momento de evolução e consolidação dos CETs no contexto educativo e formativo nacional deu-se pela Portaria 989/99 de 12 de Abril, que revogou a Portaria 1227/95. Esta revogação foi justificada pela ocorrência de um conjunto de constrangimentos à implementação destes cursos pelas autoridades competentes.

⁷¹ Mediante aproveitamento de cursos tecnológicos do ensino secundário ou dos cursos profissionais e de aprendizagem das escolas profissionais.

⁷² Aos diferentes públicos-alvo estão associadas diferentes modalidades de frequência dos CETs, bem como diferentes durações e diplomas. Assim, a título de exemplo, aos alunos com o 12º ano completo ou equivalente e com formação profissional inicial de nível III é atribuído um diploma de especialização tecnológica, ao passo que aos alunos com apenas o 11º ano à data da entrada, é-lhes conferido o diploma do 12º ano do ensino secundário (Anexo II, Portaria 1227/95 de 10 de Outubro).

Os princípios que nortearam a elaboração da Portaria nº 1227/95, de 10 de Outubro, que regulamenta os cursos de especialização tecnológica no contexto das formações pós-secundárias não superiores, mantêm-se actuais e enquadráveis nas orientações definidas do Plano Nacional de Emprego. Contudo, a sua aplicação pelas diversas escolas e entidades que, entretanto, têm vindo a dinamizar esta oferta revelou estrangulamentos que a presente portaria visa ultrapassar (...) (Portaria 989/99, de 3 de Novembro, Preâmbulo).

Relativamente à portaria anterior, a Portaria 989/99 introduz algumas melhorias no sentido de acomodar as falhas pré-existentes, e que, globalmente se consagraram:

- no estabelecimento de margens de flexibilidade curricular de forma a facilitar a aproximação da formação às reais necessidades do mercado de trabalho;
- no acolhimento de modos de organização e funcionamento que permitiram o enquadramento de experiências formativas diferenciadas;
- numa articulação com o Sistema Nacional de Certificação Profissional,
- na possibilidade de um acesso específico ao ensino superior.

Do ponto de vista prático, a alteração mais significativa prendeu-se com a alteração da natureza profissional subjacente a estas ofertas que, mantendo-se como formações pós-secundárias não superiores, passaram agora a contemplar a obtenção de uma qualificação profissional de nível IV (alínea 3, Artigo 1º). Adicionalmente, passaram a dar acesso a um certificado de aptidão profissional (CAP), em consonância com o Sistema Nacional de Certificação Profissional.

A alteração da natureza profissional dos CETs provocou, em consequência, um conjunto de alterações ao nível do regime de acesso, funcionamento e organização das ofertas formativas, destacando-se como as mais relevantes:

- Os CETs deixam de estar acessíveis a indivíduos com apenas o 11º ano de escolaridade, passando a ser obrigatório a aquisição de um diploma de ensino secundário completo. Assim, o acesso aos CETs é restringido a indivíduos com o 12º ano do ensino secundário, ou o equivalente profissional de nível III, na área de especialização do CET ao qual se candidatam. São igualmente elegíveis os indivíduos com o 12º ano incompleto, que tenham em atraso até um máximo de duas disciplinas que não integrem conteúdos considerados de precedência na estrutura curricular do CET para que se candidatam (Artigo 3º);
- No quadro das entidades competentes, a maior alteração deu-se ao nível da retirada das escolas tecnológicas enquanto instituição elegível de formação, continuando de fora as instituições de ensino superior (alínea 1, Artigo 6º). Estas estão, porém, contempladas no campo das oportunidades de progressão educativa, uma vez mais pela via da celebração de protocolos. Adicionalmente, o acesso ao ensino superior foi, pela primeira vez, regulamentado, através da

possibilidade de definição de contingentes especiais de acesso que privilegiam os indivíduos com os diplomas de especialização tecnológica (alínea 3, Artigo 9º).

- A ligação com os agentes económicos manteve-se privilegiada, pela obrigatoriedade de celebração de protocolos entre as entidades de formação e estes agentes, como requisito de registo e aprovação pelas autoridades competentes (alínea 3, Artigo 5º).
- A tutela manteve-se no Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da tutela da respectiva área de formação dos CETs (alínea 1, Artigo 4º).

Decorridos dois anos de vigência desta portaria, deu-se a sua alteração pela portaria nº 698/2001 de 11 de Julho. Segundo esta portaria, todo o regulamento veiculado pela portaria anterior, Portaria nº 989/99, de 12 de Abril, é mantido com a excepção das entidades promotoras, onde se adiciona, uma vez mais, à lista das entidades formadores elegíveis para oferta de CETs⁷³, as escolas tecnológicas⁷⁴.

Em 2002, deu-se a segunda alteração à Portaria 989/99 de 3 de Novembro, com a publicação da Portaria 392/2002, de 12 de Abril. Estas alterações formalizaram-se, por um lado, na revisão do enquadramento jurídico relativamente ao alargamento da esfera de recrutamento dos candidatos aos CETs, e, por outro, na obrigatoriedade de celebração de protocolos com entidades de ensino superior para acreditação das competências formativas adquiridas no CET para efeitos de candidatura ao ensino superior.

O aumento do leque de recrutamento fez-se pela via do alargamento das condições de elegibilidade do acesso, ao permitir, mediante condições especiais: i) a candidatura de indivíduos que não possuam o ensino secundário completo ou formação profissional equivalente; ii) de indivíduos com idade superior a 25 anos com três ou mais anos de experiência profissional no âmbito da formação do CET ao qual se candidatam; e iii) de indivíduos que tenham completado com aproveitamento uma ou mais unidades curriculares de um plano de estudos de um curso de ensino superior (Artigo 3º). Esta intenção de alargamento está igualmente contemplada, embora de forma implícita, no fim da obrigação da sequencialidade dos CETs, passando agora a formações pós-secundárias não-superiores, em detrimento de “formações pós-secundárias não superiores a desenvolver na mesma área, ou área de formação afim àquela a que o candidato obteve qualificação profissional de nível III” (Portaria 989/99, de 3 de Novembro, alínea 2, Artigo 1º).

A grande novidade desta portaria é a consideração, pela primeira vez, das instituições do Ensino Superior como entidades promotoras de CETs, mediante a devida autorização dos ministros da tutela (Educação, Trabalho e Solidariedade e Ministro na área de formação do CET a candidatar) (alínea 2, Artigo 6º). É também reforçada a componente científico-tecnológica destes cursos, em detrimento da sua componente

⁷³ Escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional com gestão directa ou participada.

⁷⁴ Esta re(inclusão) das escolas tecnológicas dá-se sobretudo motivada pela necessidade de acomodar as ofertas inicialmente contempladas pela portaria 1227/95, que ficaram sem enquadramento com a revogação da portaria 989/99, de 3 de Novembro.

científico-cultural⁷⁵, centralizando a importância destas ofertas num contexto de formação de natureza mais prática e aplicada.

A evolução, até ao presente, do quadro legislativo dos CET termina com a publicação do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de Maio, de regulação dos CETs, que marca o reconhecimento e a dignificação formal das ofertas de ensino pós-secundário não superior, do ponto de vista político, pela via da atribuição de um estatuto legislativo superior e autónomo⁷⁶.

Este reconhecimento formal é traduzido por um conjunto de alterações profundas no quadro de funcionamento e organização dos CET, e justificado por um novo enquadramento destas ofertas num quadro de competitividade e progresso social e económico global. Assim, evocando, pela primeira vez, objectivos de expansão e democratização de oportunidades educativas⁷⁷ ao nível do ensino superior, o Governo assume, por um lado, a necessidade de alargar a oferta de formação ao longo da vida e a sua extensão para novos públicos, e, por outro, a necessidade de envolver as instituições de ensino superior, “na dupla perspectiva e articulação entre os níveis secundário e superior de ensino e creditação, para efeito de prosseguimento de estudos superiores, da formação obtida nos cursos de especialização pós-secundária” (Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de Maio, Preâmbulo). O reforço dos CETs é igualmente justificado pela presença de um enquadramento político favorável, concretizado pela iniciativa “Novas Oportunidades”, inserido no Plano Nacional de Emprego, cuja missão é promover o ensino secundário profissionalizante⁷⁸.

Mas o que estipula, na prática, este decreto-lei, e quais as alterações mais relevantes face ao enquadramento legislativo anterior?

Os CET mantêm-se cursos pós-secundários não superiores que visam a aquisição de nível IV de formação profissional, continuando a poder ser assegurados por um conjunto de instituições de índole diversa⁷⁹. Contudo, no âmbito das entidades formadoras, especial destaque é dado ao papel das instituições de ensino

⁷⁵ O plano de formação dos CET é alterado, passando a componente de formação científico-cultural a ter um peso de 15% (ao invés de 25% estipulado pela portaria anterior) e a componente de formação científico-tecnológica um peso de 85% (artigo 7º).

⁷⁶ Relembra-se que, até então, a regulamentação dos CET tinha vindo a ser feita mediante a publicação regular de portarias. Com a publicação do Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de Maio, os CETs ganham, pela primeira vez, um espaço legislativo de organização e funcionamento privilegiado.

⁷⁷ Pela primeira vez é evocada uma justificação de foro social à definição destas trajetórias, em detrimento de argumentos puramente economicistas (no entanto estes mantêm-se como pertinentes).

⁷⁸ A consideração de uma trajetória pós-secundária curta vocacional justifica-se, no âmbito deste programa, enquanto a definição de uma oportunidade de progressão educativa, alternativa ao ensino superior.

⁷⁹ Os CET podem ser ministrados por: a) estabelecimentos de ensino públicos e particulares ou cooperativos com autonomia ou paralelismo pedagógico que ministrem cursos de nível secundário de educação; b) estabelecimentos de ensino superior públicos, particulares ou cooperativos; c) centros de formação profissional da rede sob a coordenação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, de gestão directa ou participada; d) Escolas tecnológicas (...), e) Outras instituições de formação acreditadas pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade” (Decreto-lei nº 88/2006, de 23 de Maio, Artigo 19º)

superior, pela via da alteração produzida na Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Com efeito, a publicação da Lei nº 49/2005 de 30 Agosto, estabelece pela primeira vez uma trajectória de formação pós-secundária não superior, no âmbito da missão geral do Ensino Superior, visando a formação profissional especializada, por via do aditamento do artigo 13ºC à lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Esta importância acrescida do papel do ensino superior na oferta de CETs levanta algumas questões de índole organizacional e institucional que analisaremos mais adiante.

Relativamente ao enquadramento legislativo anterior, as alterações mais significativas reflectem-se ao nível de:

- a) Organização da estrutura dos cursos, valorizando de forma mais pertinente a componente de formação tecnológica (artigos 14º, 15º, 16º, 17º e 18º)
- b) Alteração das condições de acesso, considerando a habilitação de referência o ensino secundário, mas prevendo algumas excepções: indivíduos com idades superiores a 23 anos com experiência reconhecida; indivíduos com formação de nível 3 mas sem ensino secundário; indivíduos sem o 12º ano completo; e indivíduos que procurem uma requalificação profissional (tendo previamente obtido aprovação num CET ou num curso de ensino superior) para efeitos de incremento de níveis de empregabilidade⁸⁰ (Artigo 7º);
- c) Consideração da experiência profissional anteriormente obtida como um critério elegível de atribuição directa de um diploma de especialização tecnológica (Artigo 24º);
- d) Simplificação do processo administrativo de criação e autorização de funcionamento dos CET, passando estes para a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sob coordenação directa do Director Geral do Ensino Superior para a apreciação e aprovação dos registos;
- e) Modificação do regime de acesso ao ensino superior para os titulares de um diploma de especialização tecnológica, no sentido de uma maior facilitação.

A maior novidade introduzida pelo Decreto-Lei 88/2006, de 23 de Maio, traduz-se num claro privilégio das instituições de ensino superior enquanto principais promotoras da oferta de CETs.

Por um lado, não obstante a consideração de outras entidades de educação neste domínio, é óbvia a vantagem das instituições de ensino superior. Em primeiro lugar, apresentam um maior número e qualidade de recursos disponíveis para a formação; em segundo lugar, detêm um posicionamento privilegiado no que respeita às condições de progressão educativa regulamentadas, por se apresentarem simultaneamente como instituições promotoras de ofertas educativas de natureza superior.

⁸⁰ Revela-se menos restritivo ao nível das condições de acesso ao, por exemplo, admitir os indivíduos sem o 12º ano completo, sem qualquer referência ao regime de precedências referido em portarias anteriores.

Por outro lado, a passagem da Autoridade de Gestão e Supervisão, com funções ao nível do registo e reconhecimento dos CETs, para a alçada do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, vem reforçar o posicionamento dos CETs na missão e organização do ensino superior, fragilizando, consequentemente, o seu posicionamento em outras instituições.

O novo decreto-lei vem, assim, reposicionar a política de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante nacional numa lógica mais abrangente do ensino superior, criando-lhe um novo conjunto de condicionantes organizativas e funcionais⁸¹.

Os CETs aparecem no cenário educativo nacional como forma de resposta a necessidades económicas, num quadro de manifesta carência de formação profissionalizante de nível intermédio.

A sua evolução fez-se sobretudo pela via de alterações ao seu enquadramento formal no sistema educativo e formativo nacional, e ao nível das suas condições de acesso, funcionamento e organização programática e institucional. De relevar, pela sua importância, esta dimensão institucional. Contemplados, numa primeira fase de evolução, por um conjunto de entidades formativas, a sua evolução tem vindo, contudo, a ditar a sua institucionalização gradual no âmbito da missão das instituições de ensino superior.

Apesar da necessidade de um posicionamento claro destas ofertas no cenário educativo institucional, à semelhança dos casos americano e irlandês, não é claro que a sua consideração sob a alçada do ensino superior se mostre a melhor opção dentro de um conjunto de soluções disponíveis. Remetemos para mais tarde algumas considerações sobre esta matéria, de acordo com os resultados das evidências recolhidas durante a elaboração do estudo empírico.

6.2.2. A expressão quantitativa dos CETs – evolução da oferta

Com base na evolução quantitativa da oferta de CETs na última década pretendemos demonstrar a evolução da sua importância no cenário educativo português.

Importa contudo referir que a recolha destes dados se revelou uma tarefa quase impossível. São várias as razões que justificam a escassez dos dados recolhidos, quase sempre associadas à ausência de práticas de organização e sistematização da informação dentro das instituições responsáveis:

- em primeiro lugar, a informação necessária a esta análise encontra-se distribuída por um conjunto de serviços ministeriais - Ministério da Economia e Inovação, Ministério do Trabalho e da

⁸¹ Em reforço deste posicionamento no âmbito mais alargado do Ensino Superior refira-se a definição o Quadro Nacional de Qualificações no âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, que classifica os CETs como trajetória educativa de ciclo curto no âmbito do 1º ciclo de estudos de Bolonha.

Solidariedade Social, Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior -, cada um com o seu conjunto de regras de funcionamento que dificultam não apenas o acesso, como a comparabilidade dos dados;

- em segundo lugar, a inexistência, dentro desses serviços, de informação organizada e sistematizada, e por vezes, a inexistência de qualquer tipo de informação, que exigiu um esforço suplementar para a sua recolha e organização;
- em terceiro lugar, a inércia associada aos ritmos de resposta a este tipo de solicitações, sempre tão morosos e ineficientes, se não mesmo inexistentes, fruto de uma cultura de trabalho pouco colaborativa e solidária.

Os constrangimentos citados levaram a que fosse apenas possível a recolha de dados relativamente a ofertas de CETs disponibilizadas por instituições de ensino superior (IES), instituições sob a alçada do Ministério da Educação (escolas secundárias e profissionais) e pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Pela ausência de qualquer tipo de resposta ficaram de fora as escolas tecnológicas, sob a alçada do Ministério da Economia e Inovação. Contudo, importa referir que os dados recolhidos nem sempre se encontram organizados pelos mesmos indicadores, dificultando a sua comparabilidade. Neste sentido, optou-se pela sua exposição e reflexão individual.

6.2.2.1. Inscritos e Diplomados em Instituições do Ensino Superior

a) Inscritos

Entre os anos lectivos de 2004/05 e 2007/08, o número de formandos inscritos em CETs de IES aumentou em cerca de 1500%, correspondendo a um efectivo real de 4517 indivíduos. No sector público esse aumento foi de 4082 formandos, significativamente expressivo quando comparado com o sector privado, onde apenas se registou um aumento de 435 indivíduos inscritos. O crescimento no sector público verificou-se exclusivamente ao nível do ensino politécnico, com um total de 4240 indivíduos.

Tabela 17: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por Subsistema de Ensino Superior

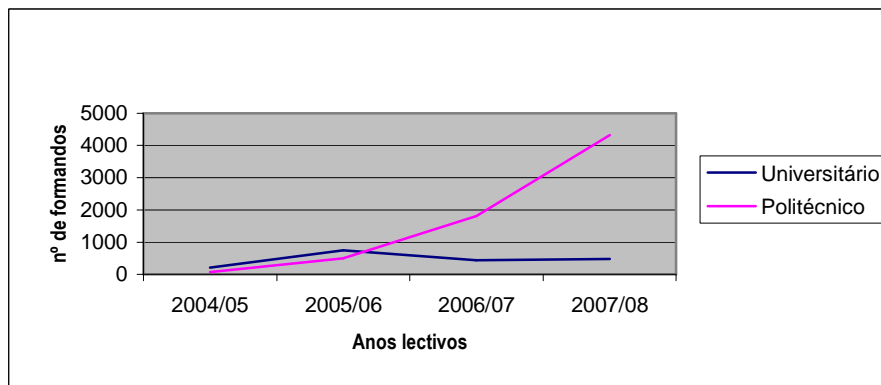
NUT II/Ano		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Público	Universitário	217	546	118	59
	Politécnico	60	471	1795	4300
SubTotal		277	1017	1913	4359
Privado	Universitário	x	211	326	430
	Politécnico	17	31	14	22
SubTotal		17	242	340	452
Total		294	1259	2253	4811

Fonte: GPEARI, 2009

No ano lectivo de 2007/08, os formandos de CETs estavam distribuídos da seguinte forma:

- 90,6% em instituições de ensino superior público, dos quais 1.2% no ensino universitário e 89,4% no ensino politécnico;
- 9,4% em instituições de ensino superior privado, dos quais 8.9% pertencem ao ensino universitário e 0,5% ao ensino politécnico.

Gráfico 4: Evolução do nº de inscritos em CETs, por subsistema de ensino superior, 2004/2008



Fonte: GPEARI, 2009

Do ponto de vista regional (NUT II), o peso dos CETs foi mais evidente na região Centro, que registou 50,1% dos formandos inscritos, seguindo-se a região Norte, com 28,1%. Esta é, aliás, uma tendência que se vem mantendo ao longo dos últimos 4 anos lectivos. A região de Lisboa e Vale do Tejo, apesar de ser a mais populosa, ganhou apenas expressão em anos muito recentes. No ano lectivo de 2007/08 representou apenas 10,2% dos formandos, um registo pouco significativo, quando comparado com as outras regiões citadas.

Tabela 18: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por NUT II Ensino Superior

NUT II/Ano	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
DR Norte	17	307	996	1353
DR Centro	277	902	1158	2411
DRLVT	x	x	x	493
DR Alentejo	x	22	99	359
DR Algarve	x	x	x	167
RA Açores	x	28	x	28
RA Madeira	x	x	x	x
Total	294	1259	2253	4811

Fonte: GPEARI, 2009

Ao nível da distribuição por áreas de formação, a maior concentração de formandos tem vindo a verificar-se nas áreas de formação “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Ciências, Matemática e Informática”, com respectivamente 34% e 19% dos formandos inscritos no ano lectivo de 2007/08. As áreas de formação com menor expressão foram, nesse ano, a da “Agricultura” e a da “Saúde e Protecção Social” ambas com aproximadamente 3% dos formandos inscritos.

Tabela 19: Nº de Formandos Inscritos em CETs, por Área de Formação Ensino Superior

Ano		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Área de Formação					
Educação	Público	x	x	x	x
	Privado	x	x	x	x
Artes e Humanidades	Público	76	173	304	298
	Privado	17	26	52	51
Ciências Sociais, Comércio e Direito	Público	55	163	231	860
	Privado	x	72	150	127
Ciências, Matemática e Informática	Público	69	244	450	829
	Privado	x	96	99	91
Engenharia, Indústrias Tranformadoras e Construção	Público	65	334	581	1594
	Privado	x	15	14	55
Agricultura	Público	x	22	69	152
	Privado	x	x	x	x
Saúde e Protecção Social	Público	x	29	159	141
	Privado	x	x	x	24
Serviços	Público	12	52	119	485
	Privado	x	33	25	104
Total		294	1259	2253	4811

Fonte: GPEARI, 2009

b) Diplomados

Entre os anos lectivos de 2005/06 e 2006/07, o número de alunos com Diploma de Especialização Tecnológica (DET) quase quadruplicou, verificando-se um aumento de 645 indivíduos, correspondente a um acréscimo de cerca de 277%. Como seria de esperar, este aumento foi mais significativo no sector público, (562 indivíduos), tendo-se apenas registado um aumento de 83 diplomados no sector privado. À semelhança dos formandos, o crescimento de diplomados no sector público ocorreu apenas ao nível do subsistema politécnico, num total de 573.

No ano lectivo de 2006/07, os diplomados de CETs estavam distribuídos da seguinte forma:

- 81,2% em instituições de ensino superior público, dos quais 10,3% no ensino universitário e 71% no ensino politécnico:

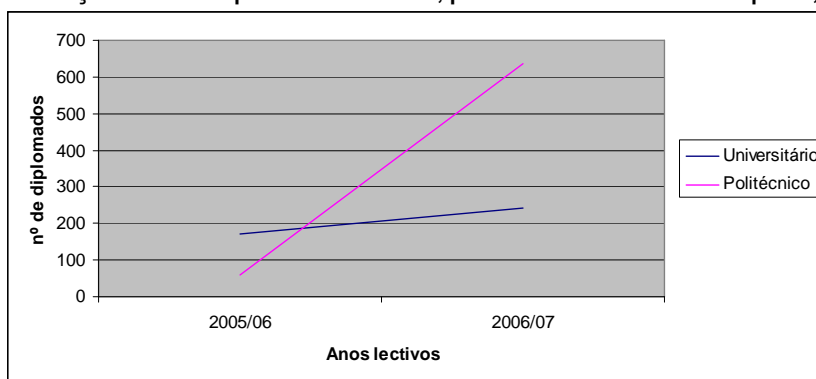
- 18,8% em instituições de ensino superior privado, dos quais 17,2% pertencem ao ensino universitário e 1,6% ao ensino politécnico.

Tabela 20: Diplomados em CETs, por Subsistema de Ensino Superior

NUT II/Ano		2005/06	2006/07
Público	Universitário	101	90
	Politécnico	50	623
SubTotal		151	713
Privado	Universitário	72	151
	Politécnico	10	14
SubTotal		82	165
Total		233	878

Fonte: GPEARI, 2009

Gráfico 5: Evolução no nº de Diplomados em CETs, por subsistema de ensino superior, 2005/2007



Fonte: GPEARI, 2009

Do ponto de vista da expressão regional dos diplomados em CETs, o cenário manteve-se idêntico ao dos formandos. Assim, a representatividade de DETs foi quase exclusiva das regiões Norte e Centro, ambas com cerca de 49% dos diplomados, seguindo-se a uma distância muito significativa, a região de Lisboa e Vale do Tejo com apenas 2%.

Tabela 21: Diplomados em CETs, por NUT II Ensino Superior

NUT II/Ano	2005/06	2006/07
DR Norte	90	431
DR Centro	122	427
DRLVT	x	x
DR Alentejo	x	20
DR Algarve	x	x
RA Açores	21	x
RA Madeira	x	x
Total	233	878

Fonte: GPEARI, 2009

Ao nível da sua distribuição por áreas de formação, a maior concentração de diplomados registou-se, como seria de esperar pela análise das dinâmicas de inscitos, nas áreas de formação das “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção” e das “Ciências, Matemática e Informática”, com respectivamente 26,6% e 24,3% dos diplomados. As áreas de formação com menor expressão são, uma vez mais, a “Agricultura”, com 3% dos diplomados e “Saúde e Protecção Social” com 6%.

Tabela 22: Diplomados em CETs, por Área de Formação Ensino Superior

Ano		2005/06	2007/08
Área de Formação			
Educação	Público	x	x
	Privado	x	x
Artes e Humanidades	Público	49	97
	Privado	10	35
Ciências Sociais, Comércio e Direito	Público	32	130
	Privado	14	45
Ciências, Matemática e Informática	Público	23	156
	Privado	58	57
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	Público	29	221
	Privado	x	13
Agricultura	Público	x	29
	Privado	x	x
Saúde e Protecção Social	Público	2	52
	Privado	x	x
Serviços	Público	16	28
	Privado	x	15
Total		233	878

Fonte: GPEARl, 2009

6.2.2.2. Inscritos e Diplomados em Escolas Ministério da Educação

Os dados aqui apresentados correspondem aos formandos e aos diplomados em CETs pelas escolas sob a alçada do Ministério da Educação: escolas de ensino secundário, público, privado ou cooperativo, e escolas profissionais. Importa referir que os dados indicados têm como fonte principal a Agência Nacional para a Qualificação e o GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), e contemplam apenas informação até ao ano lectivo de 2004/05 relativamente aos formandos inscritos em CETs, por NUT II⁸². A partir deste ano, nenhuma fonte de estatística oficial do Ministério da Educação contempla o ensino pós-secundário não superior, passando toda esta informação para a alçada do GPEARl – Gabinete de

⁸² Relativamente ao número de formandos por curso e aos diplomados (por NUT II e curso de formação) a informação disponível apenas contempla os anos lectivos de 2002/03 e 2003/04, e é da responsabilidade única da Agência Nacional para a Qualificação.

Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

a) *Inscritos*

De acordo com os dados disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, 2008), para os anos lectivos de 2002/03, 2003/4 e 2004/05, o número de formandos inscritos em CETs cresceu de forma bastante significativa, 117%, correspondendo a um acréscimo de 1100 indivíduos inscritos.

Regionalmente, e de acordo com a último ano disponível (ano lectivo 2004/05), a concentração mais expressiva dos formandos verificou-se nas regiões Norte e Centro do País, com respectivamente 49,4% e 25,5% dos formandos inscritos em CETs.

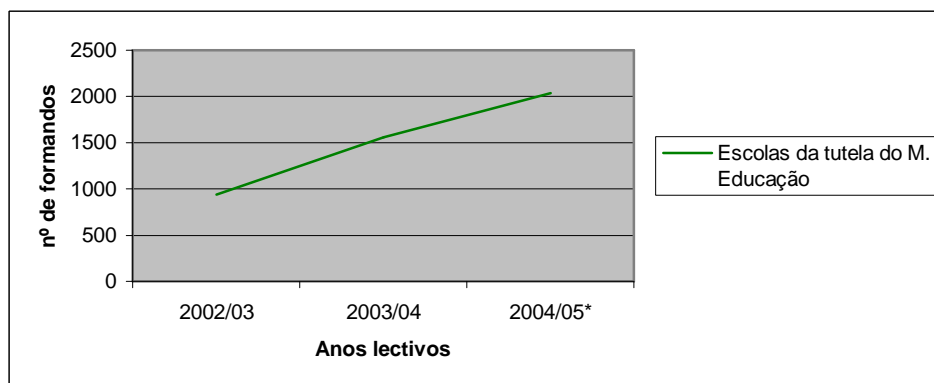
Tabela 23: N° de Formandos Inscritos em CETs, Ministério da Educação

NUT II/Ano	2002/03	2003/04	2004/05*
DR Norte	438	771	1008
DR Centro	218	329	520
DRLVT	197	279	265
DR Alentejo	47	87	89
DR Algarve	40	92	158
Total	940	1558	2040

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2008;

* Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo/Recenseamento Escolar Anual

Gráfico 6: Evolução no nº de formandos inscritos em estabelecimentos de ensino sob a tutela do M. Educação, 2002/2005



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2009

Do ponto de vista das áreas de formação, as preferências dos formandos foram para os cursos de “Aplicações informáticas de gestão” e “Condução de obra”, com respectivamente 30% e 20% das preferências. Em contrapartida, os cursos com menor procura foram “Organização e Produção Industrial” e

“Técnicas de gestão do Turismo”, concentrando na totalidade apenas 2,8% do número de formandos inscritos.

Tabela 24: Nº de Formandos de CETs, por Curso ministrado Ministério da Educação

Curso/ Ano	2002/03	2003/04
Aplicações informáticas de gestão	263	467
Automação, Robótica e Constrolo Industrial	n.a	34
Condução de obra	343	316
Desenvolvimento de produtos multimédia	46	93
Design de Moda	15	24
Documentação e Informação	37	19
Energia e Automação	13	22
Gestão da Qualidade	n.a	23
Gestão e Animação Turística	72	186
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas informáticos	35	112
Marketing de Moda	29	32
Organização Industrial	16	12
Produção Industrial	x	15
Química Industrial	n.a	21
Técnicas e Gestão de Turismo	n.a	16
Tecnologias e programação de Sistemas de Informação	51	126
Telecomunicações e Redes	20	40
Total	940	1558

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2008

b) Diplomados

Relativamente ao número de diplomados em DET verificou-se, como seria de esperar tendo em conta as dinâmicas de inscrição identificadas anteriormente, um ligeiro acréscimo entre os anos lectivos de 2002/03 e 2003/04, de cerca de 27%, correspondentes a um aumento de 154 diplomados.

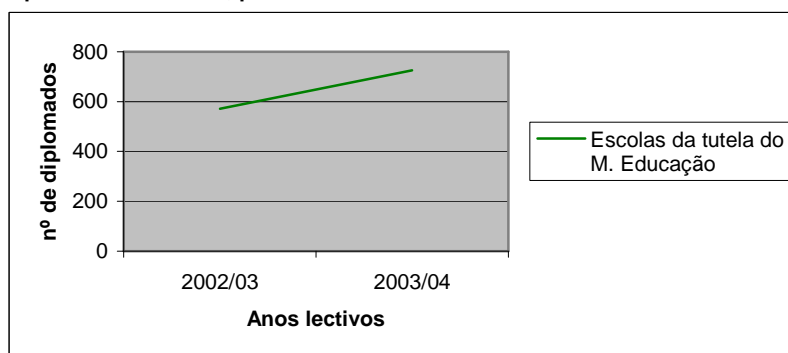
Do ponto de vista da sua distribuição regional, e de acordo com os últimos dados disponíveis (ano lectivo 2003/04), a situação foi um pouco diferente da verificada com o número de inscritos, sendo que neste caso, foi a Região Norte e a Região de Lisboa e Vale do Tejo que assumiram a maior expressão de DETs em Portugal Continental, concentrando conjuntamente 75,5% do total dos diplomados registados.

Tabela 25: Diplomados em CETs, por NUT II Ministério da Educação

NUT II/Ano	2002/03	2003/04
DR Norte	255	395
DR Centro	121	87
DRLVT	123	153
DR Alentejo	34	51
DR Algarve	39	40
Total	572	726

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2008

Gráfico 7: Nº de diplomados em CETs, por estabelecimento de ensino sob a tutela do M. Educação, 2002/2004



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2009

Do ponto de vista das áreas de formação, a situação é, uma vez mais, muito similar à dos formandos inscritos, registando-se como as áreas com maior número de diplomados as áreas de “Aplicações informáticas de gestão” e “Condução de Obra”, com 28,1% e 20,1% dos total dos diplomados, e com menor taxas de certificação as áreas de “Organização e Produção Industrial” e “Técnicas de Gestão de Turismo”, concentrando conjuntamente apenas 3,4% do total dos diplomados.

Tabela 26: Diplomados em CETs, por Curso ministrado Ministério da Educação

Curso/ Ano	2002/03	2003/04
Aplicações informáticas de gestão	140	204
Automação, Robótica e Constrolo Industrial	n.a	21
Condução de obra	223	146
Desenvolvimento de produtos multimédia	26	43
Design de Moda	13	14
Documentação e Informação	25	9
Energia e Automação	9	21
Gestão da Qualidade	n.a	8
Gestão e Animação Turística	39	66
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas informáticos	24	69
Marketing de Moda	20	15
Organização Industrial	11	6
Produção Industrial	x	11
Química Industrial	n.a	10
Técnicas e Gestão de Turismo	n.a	8
Tecnologias e programação de Sistemas de Informação	30	53
Telecomunicações e Redes	12	22
Total	572	726

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2008

6.2.2.3. Inscritos e Diplomados em Centros do Instituto de Emprego e Formação Profissional

Os dados aqui apresentados foram solicitados directamente ao Instituto de Emprego e Formação Profissional.

A informação enviada contempla dados sobre inscritos e diplomados de CETs até ao ano de 2006, sendo inexistente qualquer estatística relativamente a anos posteriores. De acordo com a informação disponibilizada no sítio oficial, o IEFP apenas contempla, no momento actual (2008/09), um CET no seu plano de formação – Instalação e Gestão de Redes Informáticas, sob a responsabilidade do Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém.

a) Inscritos

De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, 2008) verificou-se, entre 2001 e 2005, um acréscimo gradual anual do número de inscritos em CETs, correspondentes a um acréscimo total de 512 formandos. Contudo entre 2005 e 2006 verificou-se um decréscimo muito ligeiro neste número, em 30 indivíduos inscritos.

Contrariamente aos casos anteriores, do ponto de vista da sua expressão regional e de acordo com os últimos dados disponibilizados, a região de Lisboa e Vale do Tejo concentrou o maior número de inscritos com cerca de 64% do total registado, seguida de longe pela Região Norte com apenas 19,8% do total dos inscritos em Portugal Continental.

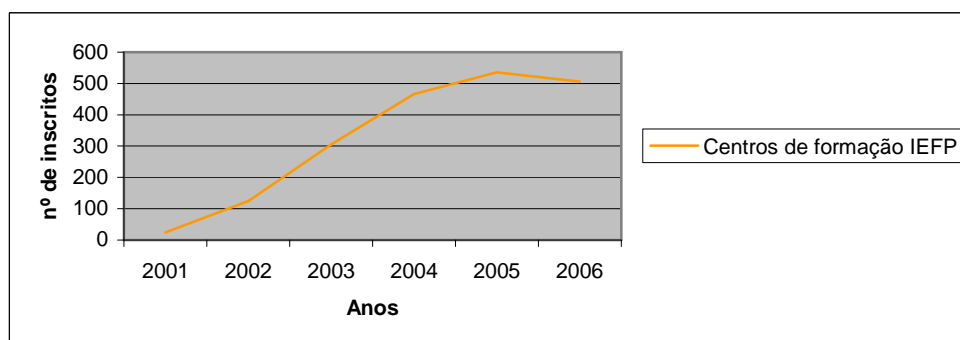
Tabela 27: Nº Formandos inscritos em CETs, por NUTII IEFP*

NUT II/Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006
DR Norte	0	0	38	86	127	100
DR Centro	0	12	45	40	54	57
DRLVT		85	184	316	323	325
DR Alentejo	24	27	26	12	22	24
DR Algarve	0	0	12	12	10	0
Total	24	124	305	466	536	506

Fonte: IEFP, 2008

* Inclui Centros de Gestão Directa e Centros de Gestão Participada

Gráfico 8: Nº de formandos inscritos em CETs, em centros de formação do IEFP, 2001/2006



Fonte: IEFP, 2008

Relativamente às áreas de formação, as Ciências Informáticas – “Desenvolvimento de Produtos Multimédia”, “Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos” e “Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação”- foram a preferência da grande maioria dos formandos, reunindo, de acordo com os dados mais recentes, 65,8% dos formandos registados.

Tabela 28: Nº Formandos inscritos em CETs, por curso IEFP*

Curso/ Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Desenvolvimento de produtos multimédia		11	68	102	105	112
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas informáticos	24	113	129	205	183	205
Fabricação Automática			92	128	185	111
Organização e Planificação do Trabalho					18	18
Design Calçado e Marroquinaria					13	13
Restauro de Arte Sacra, Escultura e Talha						16
Técnico de organização e Gestão Industrial						15
Tecnologias e programação de Sistemas de Informação			16	31	32	16
Total	24	124	305	466	536	506

Fonte: IEFP, 2008

* Inclui Centros de Gestão Directa e Centros de Gestão Participada

b) Diplomados

De acordo com a informação disponibilizada, apenas para os anos de 2004, 2005 e 2006, o ritmo de certificação em DET acompanhou o ritmo de inscrição em CETs, tendo-se, neste sentido, verificado entre 2004 e 2005 um acréscimo significativo do número de diplomados, e entre 2005 e 2006 um decréscimo ligeiro.

Do ponto de vista da expressão regional do número de diplomados, não foram facultados dados que permitissem uma análise fidedigna. Contudo, tendo em conta os casos anteriores, espera-se que também ao nível dos diplomados a sua concentração tenha sido mais evidente na NUT II de Lisboa e Vale do Tejo.

Finalmente do ponto de vista da área de formação, foi uma vez mais nos cursos associados às ciências informáticas onde se registou o maior número de diplomados, com 67,3% do total registado (dados de 2006).

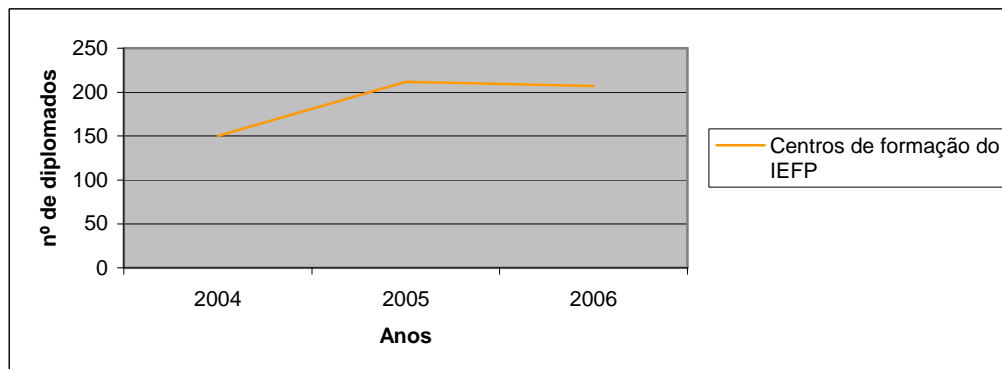
Tabela 29: Nº Diplomados em CETs, por curso IEFP*

Curso	2004	2005	2006
Desenvolvimento de produtos multimédia	34	63	52
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	56	79	72
Fabricação Automática	1	8	
Desenho e Fabrico Metalomecânico (CAD/CAM)	45		25
Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	14	14	16
Automação Industrial / Mecatrónica		48	15
Design de Calçado e Marroquinaria			11
Organização e Planificação do Trabalho			16
Total	150	212	207

Fonte: IEFP, 2008

* Inclui Centros de Gestão Directa e Centros de Gestão Participada

Gráfico 9: N° de diplomados em CETs, por centros de formação do IEFP, 2004/2006



Fonte: IEFP, 2008

6.2.3.Considerações gerais

De uma maneira geral, tendo presente a informação disponível relativamente aos ritmos de inscrição, é possível concluir que os CETs têm crescido ao longo da última década de forma bastante significativa, independentemente da tipologia da instituição formadora (apenas uma excepção para o IEFP para os anos mais recentes).

A Região Norte e Centro do País são aquelas cujas dinâmicas de crescimento se revelaram mais significativas, sendo uma vez mais as instituições do IEFP uma excepção à regra.

Apesar do crescimento impressionante dos últimos anos, os CETs representam ainda uma parcela residual dos alunos a frequentar o ensino pós-secundário. De acordo com os dados do Ministério da Ciência e Ensino Superior (MCTES), para os anos de 2006/2007 e 2007/2008, os CETs representavam respectivamente 0,6% e 1,3% dos alunos matriculados⁸³. Comparando a realidade nacional com a realidade americana, é notória esta ausência de expressividade associada aos CETs, através da qual se conclui sobre a existência de um longo caminho a percorrer para uma efectiva consolidação destas ofertas no cenário educativo português. Com efeito, de acordo com a informação mais recente publicada pela *American Association of Community Colleges*, a frequência estudantil do *associate degree* ascende a 38% dos alunos matriculados nos *Community Colleges*, correspondendo a 4,45 milhões de estudantes em 2009 (AACC, 2009).

⁸³ De forma a permitir a comparabilidade dos dados, apenas foram contabilizados os formandos de CETs inscritos em Instituições de Ensino Superior (Universidades e Politécnicos). Considera-se que esta análise traça um retrato relativamente fiel da realidade portuguesa, uma vez que, como vimos pela análise da oferta existente, os últimos anos têm-se caracterizado por uma forte expressão das instituições de ensino superior na oferta de CETs. De acordo com a informação do MCTES, em 2006/2007 encontravam-se inscritos 2253 formandos em CETs comparativamente a 366729 alunos inscritos nas outras modalidades de ensino existentes, (ensino universitário e politécnico, público e privado); no ano lectivo de 2007/08 estavam inscritos 4811 formandos em CETs e nas restantes trajectórias de ensino 376917 alunos.

É ainda possível ir um pouco mais além na análise desta informação, fazendo a sua leitura à luz de um indicador de natureza institucional, de natureza qualitativa. Com efeito, é possível perceber, através dos dados disponíveis, que os anos lectivos mais recentes têm sido sobretudo marcados pela presença das instituições de ensino superior na disponibilização da oferta de CETs. Tal consideração parte do pressuposto que a inexistência de informação para as outras instituições elegíveis, como as instituições sob a alçada do Ministério da Educação e do IEFP, se deve ao facto de não haver oferta de CETs nessas instituições, ou a existir ela é pouco significativa⁸⁴. Tal discrepância na oferta parece estar associada à alteração legislativa verificada com a introdução do Decreto-Lei 88/2006 de 23 de Maio, que, como já referido, privilegia as instituições de ensino superior, ao admiti-las como instituições elegíveis para oferta e ao regular um conjunto de procedimentos sobre os quais elas saem significativamente favorecidas.

Assumindo, por isso, a disponibilização da oferta de CETs sob a alçada das instituições de ensino superior, se não de uma forma exclusiva, de forma bastante expressiva, e de acordo com os últimos dados disponibilizados, temos que o Ensino Politécnico Público é o subsistema que tem demonstrado maior capacidade de oferta. Tal situação parece adivinhar um “regresso às origens”, ou seja, a recuperação de uma missão de natureza profissionalizante e de incidência fundamentalmente regional, defendida aliás pela OCDE, em sede do seu relatório de avaliação do ensino terciário nacional⁸⁵. Importa contudo saber, se esta tendência revela uma ambição e aposta verdadeira na recuperação de uma missão progressivamente perdida, ou se é apenas fruto do acaso decorrente de estratégias de compensação demográfica e financeira. Remetemos para mais tarde a resposta a esta questão.

6.3. As condicionantes de suporte ao reforço de uma política e modelo de ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante no contexto nacional

Face aquilo que foi a evolução do sistema de ensino pós-secundário português, pode afirmar-se que os CETs contribuíram significativamente para a consolidação de um modelo diversificado de ofertas curriculares, em resposta a um conjunto de necessidades por mais e melhores formações de índole profissionalizante. Adicionalmente, tem-se verificado, ao longo da última década um reforço claro destas ofertas indiciando a sua crescente importância e reconhecimento político e social.

Perante um enquadramento evolutivo relativamente favorável, e face aquilo que constitui hoje o enquadramento de política educativa nacional de suporte à educação pós-secundária e seus desafios, a

⁸⁴ Sobre esta conclusão, ver também a nota inicial no ponto das instituições do Ministério da Educação sobre a inexistência de referência a percursos de pós-secundário não superior nos sítios oficiais de estatística a ele associados e no ponto relativamente aos centros do IEFP sobre a oferta actualmente existente.

⁸⁵ Tertiary Education in Portugal: Reviews of National Policies for Education, OCDE 2006

aposta nos CETs, enquanto ofertas de nível pós-secundário de ciclo curto de natureza profissionalizante, deverá sair reforçada. Do ponto de vista do enquadramento político referido importa salientar como medidas mais relevantes para sustentar um ambiente favorável ao reforço da oferta de CETs, as seguintes:

- O forte incentivo à escolaridade de nível secundário profissionalizante, de jovens e adultos, através da implementação do Programa “Novas Oportunidades”, o aumento da oferta de ensino secundário profissional e a extensão da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade, que resultará a prazo: i) no aumento do número de jovens que, concluída uma escolaridade obrigatória de 12 anos, e face às restrições de acesso às universidades e politécnicos (nota mínima e financiamento individual), poderão ver limitadas a suas opções de progressão educativa na ausência de uma alternativa pós-secundária credível; e ii) o aumento do número de jovens que, com um percurso educativo centrado na vertente profissionalizante, não reconhecem no ensino superior académico uma alternativa à sua progressão educativa e profissional, e que na ausência de uma alternativa de pós-secundária credível poderão optar por abandonar o sistema educativo.
- A oportunidade gerada através da implementação do modelo de Bolonha, de integração de uma trajectória de ciclo curto profissionalizante no âmbito do 1º ciclo, que facilitará a organização deste modelos de ofertas num quadro programático e institucional já consolidado.

Acrescentar ainda, em reforço da consolidação desta tipologia de ofertas, a necessidade de formar quadros intermédios que qualifiquem os serviços existentes, nas lógicas do posicionamento de *catching up* discutido em sede do capítulo 2.

Mas, a ausência de investigação sobre estas ofertas formativas não permite ir mais longe do que a sensação aparente de sucesso, criando por isso uma margem significativa para a dúvida e especulação. Se, por um lado, o crescimento significativo do número de formandos inscritos em CETs é um facto que poderá indiciar um aumento de importância destas ofertas nos últimos anos, por outro lado, não existem evidências que sustentem a sua eficácia no terreno, no que respeita à concretização das suas expectativas sociais e económicas. Adicionalmente, parece não estar ainda devidamente consolidado o enquadramento e valorização institucional destas ofertas, levantando um conjunto de ambiguidades que carecem de resolução.

6.4. Nota Final

O sistema de educação pós-secundária nacional actual caracteriza-se por um grau de diversidade aparentemente satisfatório, tendo em vista a natureza curricular e pedagógica das ofertas disponíveis. Num quadro de evolução educativa internacional, e face aos modelos educativos estudados, pode então afirmar-

se que Portugal tem vindo a desenvolver um esforço de correspondência às tendências de crescente abertura, democratização e de uma maior flexibilidade pedagógica e institucional, permitindo uma margem de flexibilidade razoável e favorável às adaptações necessárias para fazer face aos constrangimentos e necessidades existentes.

Não obstante todo este esforço, e face aquilo que foi e tem sido prática em outros países, nomeadamente nos EUA e na República da Irlanda⁸⁶, parecem persistir algumas questões de foro institucional por esclarecer no que concerne ao posicionamento destas ofertas de pós-secundário de ciclo curto profissionalizante no sistema educativo nacional. E, como já referido, a investigação tem sido manifestamente insuficiente para compreender e actuar sobre estas dúvidas.

À necessidade de um melhor entendimento deste modelo de ofertas do ponto de vista institucional, acresce um outro conjunto de desafios de índole organizacional⁸⁷, indiciado pelo actual contexto de acção política, que importa acautelar desde já.

O contexto actual, nacional e internacional, parece assim justificar uma acção sobre este modelo de ofertas, primeiro, no sentido, da sua compreensão, e segundo, no sentido da sua adaptação e preparação aos desafios emergentes.

Tendo presente o argumento acima desenvolvido e a importância da temática para a consolidação de um sistema educativo e formativo nacional eficiente, pretendemos, com o presente estudo de investigação, iniciar este processo de entendimento e adaptação, com a convicção clara de que este se constituirá como uma primeira abordagem a uma problemática complexa, que estará longe de encerrar todo o trabalho de análise e investigação necessários ao seu entendimento integral.

Com base nestas premissas, foi assumido um conjunto de opções metodológicas e de investigação empírica, do qual decorreu um conjunto de resultados, que se discutem na componente III do presente trabalho de investigação, que se segue.

⁸⁶ Ambos os países gozam de uma política de pós-secundário estabilizada, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista curricular. Concretamente ao nível do ensino pós-secundário curto de cariz profissionalizante, é possível identificar, em ambos os exemplos, estruturas institucionais e ofertas bem consolidadas e bem adaptados num quadro nacional de ensino e formação. Tal consolidação e estruturação encontram-se ausentes no caso português.

⁸⁷ Nomeadamente o de acomodar uma procura potencialmente emergente, dado o incentivo actual à escolaridade até ao final do ensino secundário (Programa “Novas Oportunidades e imposição da escolaridade obrigatório até ao 12º ano, em 2009).

PARTE III – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 7. Metodologia

7.1. O objecto de estudo e a pergunta de investigação

Os argumentos decorrentes da análise e reflexão de um conjunto de fontes bibliográficas e da abordagem a dois estudos de caso, desenvolvidos na primeira e segunda componentes deste trabalho, justificam a aposta num modelo de ofertas educativas de nível pós-secundário de curta duração de cariz profissionalizante em Portugal.

A análise e reflexão sobre a adequabilidade deste modelo face aos desafios sócio-económicos actuais constituíram o primeiro passo da construção de uma matriz de investigação sobre estas ofertas. Assim, investigar a política e o modelo de ensino pós-secundário de ciclo-curto profissionalizante nacional implicou, em primeiro lugar, a percepção e avaliação do alcance dos seus objectivos sociais e económicos.

Neste quadro de investigação, foi, então, colocada a pergunta que constitui a base do desenvolvimento do presente trabalho:

Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal?

A resposta à questão formulada exigiu uma abordagem polivalente, actuando nas diversas componentes deste sistema de ofertas, aqui entendido como as suas instituições e programas educativos e os seus destinatários, directos e indirectos (cf. figura 2).

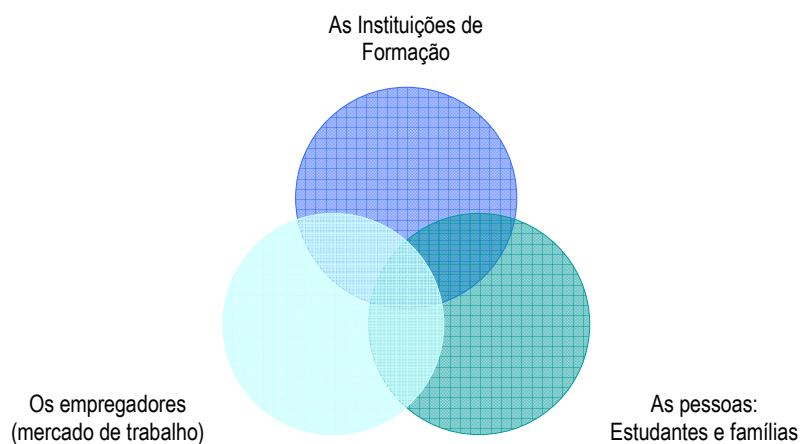


Figura 2: Componentes do subsistema regional de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante

Fonte: Elaboração própria, 2009

Assim, a presente investigação empírica assentou numa abordagem tri-partida a um modelo regional de ofertas de CETs, privilegiando o contacto com os agentes institucionais de formação, os formandos e o tecido empresarial empregador. Como veremos adiante, cada uma destas abordagens foi orientada por objectivos distintos e conduzida empiricamente de forma diferenciada.

7.2. Considerações ao método

O estudo da realidade social é uma tarefa complexa, fruto das especificidades do próprio conceito de 'realidade social', que apresenta um nível significativo de subjectividade.

A apreensão da realidade social pode ser realizada, segundo Cohen et al (2000), sobre duas perspectivas distintas: uma perspectiva mais influenciada pela filosofia positivista e uma perspectiva interpretativa.

- i) a perspectiva positivista, assume a unicidade do método científico, defendendo uma natureza emuladora entre as ciências sociais e as ciências naturais. De acordo com esta perspectiva, as ciências sociais centram-se, à semelhança das ciências naturais, na descoberta de leis ou princípios naturais ou universais que determinam a existências de relações de causa-efeito entre o comportamento humano e social e o meio envolvente. É fundamentalmente sustentada por análises do tipo quantitativo, tendo como principal objectivo a descoberta de leis e princípios causais.

ii) a perspectiva interpretativa, encara o mundo social como o resultado da acção humana, altamente complexa e subjectiva, e por isso encontra uma grande dificuldade na determinação de relações de causa-efeito entre os fenómenos sociais. A dificuldade de experimentação associada aos estudos dos fenómenos de comportamento humano, pela sua complexidade e subjectividade, exige uma necessidade complementar de recurso a análises do tipo qualitativo.

Segundo os autores, apesar de antagónicas na sua natureza, ambas as perspectivas deverão ser encaradas como complementares.

Tendo em conta a natureza exploratória e pioneira da investigação que se pretende levar a cabo, entendemos que a perspectiva interpretativa é aquela que mais se adequa aos propósitos deste estudo. Para o efeito, optamos pelo método **Estudo de Caso**, do tipo descritivo e instrumental (Yin, 1994, Stake, 2007).

A escolha do método justificou-se pelos objectivos de investigação que se pretendem alcançar. Assim, este trabalho objectivou, sobretudo, a compreensão e interpretação das relações existentes que caracterizam o fenómeno em estudo, sem contudo ambicionar o alcance de generalizações. Complementarmente, a inexistência de uma base de conhecimento satisfatória sobre o fenómeno em estudo, reforça a opção por este método.

Reconhecemos, contudo, que o método adoptado não está isento de fragilidades, uma vez que a escolha do caso tem subjacente a ideia de fragmentação face ao todo onde se encontra integrado (Bogdan e Biklen, 1994), condicionando, neste sentido, a análise às especificidades do contexto. Assumimos, no entanto, e como já referido, que o alcance de generalizações não é um objectivo deste trabalho.

Assim, admitindo que não há métodos perfeitos, esta escolha recaiu na opção que mais se adequou à realidade e constrangimentos inerentes à investigação em curso.

A complexidade e a mutabilidade do real são tão grandes como a imprecisão e a rigidez dos métodos de investigação destinados a compreendê-lo melhor através de tentativas sucessivas e imperfeitas, que devem ser constantemente corrigidas. Neste sentido, um progresso do conhecimento nunca é demais do que uma vitória parcial e efémera sobre a ignorância humana (Quivy, 1998:146).

7.3. O caso e os intervenientes da investigação

7.3.1. O caso

O caso de estudo seleccionado para a abordagem empírica do presente estudo de investigação foi o modelo institucional e organizacional de ofertas de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante (CETs) das NUTs III do Entre Douro-e-Vouga (EDV) e do Baixo Vouga (BV) (cf. Fig.3), entendidas globalmente como a Região Alargada do Vouga (RAV).

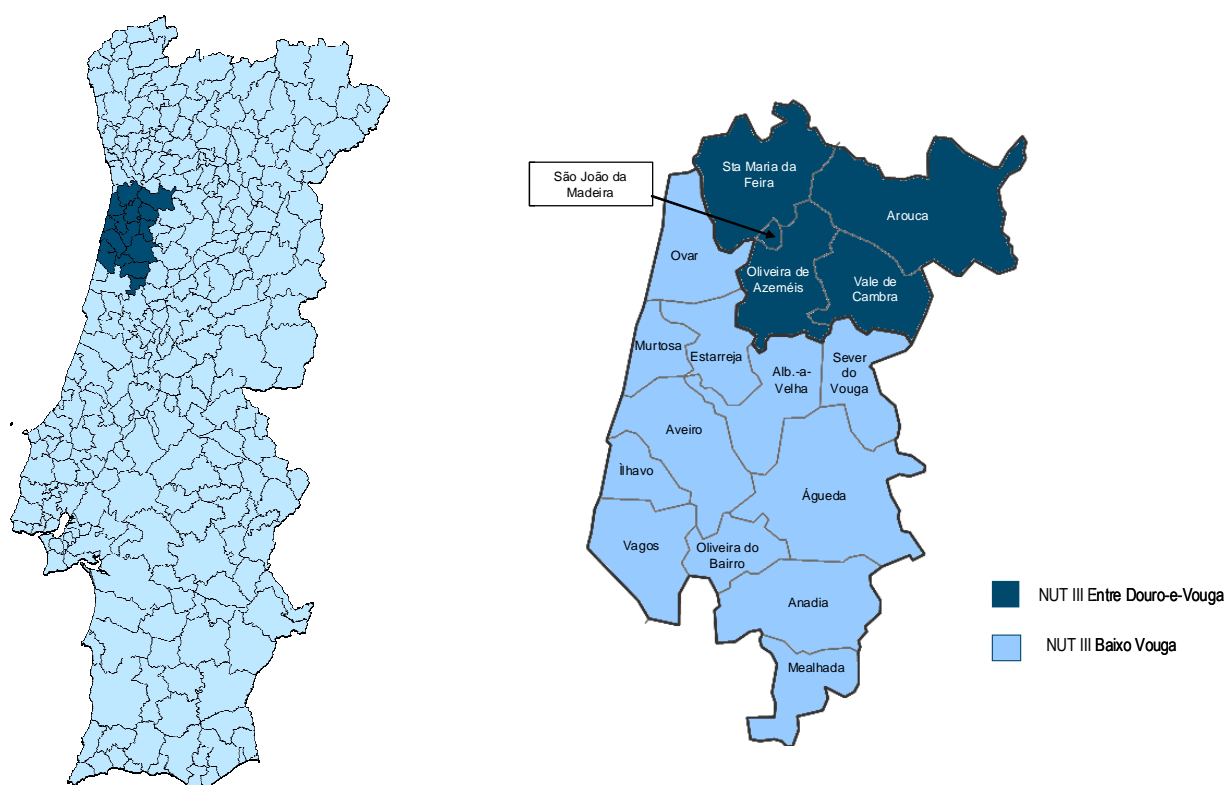


Figura 3: Região Alargada do Vouga – região de intervenção

Fonte: Elaboração própria, 2009

A escolha deste contexto regional foi sobretudo condicionada por critérios de acessibilidade, duplamente entendida como a proximidade geográfica aos territórios de intervenção e o acesso privilegiado a informação e a contactos, fruto de dinâmicas de trabalho pré-existent. Adicionalmente, a influência da Universidade de Aveiro nos territórios em questão foi igualmente um factor determinante para a sua escolha.

Um terceiro critério complementar de selecção prendeu-se com as especificidades destes territórios, nomeadamente a sua dinâmica industrial e empresarial intensa e a suas características sociais, que os

tornam destinatários prioritários de políticas e modelos de educação e formação de natureza intermédia profissionalizante. Apresenta-se, de seguida, de forma sucinta, alguns indicadores sócio-económicos que caracterizam a região estudo de caso.

Breve caracterização do território de intervenção – Região Alargada do Vouga (RAV)

a) Enquadramento demográfico

O território de intervenção, constituído pelas NUT III do Baixo Vouga (BV) e Entre Douro-e-Vouga (EDV), designado por região alargada do Vouga (RAV), concentra 685250 habitantes, representando 6,8% da população residente em Portugal Continental. Trata-se de uma região que, de acordo com os valores registados para as respectivas NUTs III constituintes, tem revelado uma taxa de crescimento efectivo bastante acima das médias macro-regionais e nacionais, indiciando uma capacidade de atracção populacional significativa⁸⁸. Em termos etários, trata-se de uma região com uma balança demográfica relativamente equilibrada entre os escalões de topo e na base da pirâmide etária.

População residente, segundo os grandes grupos etários, Taxa de crescimento efectivo e índice de envelhecimento (31/12/2006)

	Total	Grupos etários				Taxa de crescimento efectivo	Índice de envelhecimento
		0 a 14	15 a 24	25-64	65 e mais		
	HM	HM	HM	HM	HM		
Portugal	10 599 095	1 637 637	1 265 531	5 867 310	1 828 617	0,28	111,7
Continente	10 110 271	1 546 450	1 191 875	5 605 801	1 766 145	0,28	114,2
Região Centro	2 385 891	338 852	280 046	1 284 670	482 323	0,14	142,3
Região Norte	3 744 341	603 704	482 896	2 094 235	563 506	0,18	93,3
NUT III BV	398 467	61 818	48 579	221 018	67 052	0,44	108,5
NUT III EDV	286 783	45 795	36 773	163 557	40 658	0,46	88,8
Região alargada do Vouga (RAV)	685 250	107 613	85 352	384 575	107 710	-	100

Fonte: INE, Anuários Estatísticos 2006

⁸⁸ Seguindo uma tendência nacional, o saldo natural (natalidade-óbitos) não tem sido significativo, sobretudo devidos às quebras de natalidade que se tem registado ao longo dos anos. Desta forma, esta taxa de crescimento efectivo deve-se sobretudo ao saldo migratório (Imigração-emigração), i.e, às dinâmicas de fixação populacional presentes na região.

População residente (relativa), segundo os grandes grupos etários, 31/12/2006

	Total		Grupos etários							
	HM		0 a 14 anos		15 a 24 anos		25-64 anos		65 e mais anos	
			HM		HM		HM		HM	
BV	398467	100%	61818	16%	48579	12%	221018	55%	67052	17%
EDV	286783	100%	45795	16%	36773	13%	163557	57%	40658	14%
RAV	685 250	100%	107 613	16%	85 352	12%	384 575	56%	107 710	16%
<i>Fonte: INE, Anuários Estatísticos 2006</i>										

População residente (relativa), segundo os grandes grupos etários, 31/12/2006

	Total	Grupos etários			
		0 a 14 anos	15 a 24 anos	25-64 anos	65 e mais anos
	HM	HM	HM	HM	HM
BV/ Continente	3,9%	4,0%	4,1%	3,9%	3,8%
BV / Centro	16,7%	18,2%	17,3%	17,2%	13,9%
EDV / Continente	2,8%	3,0%	3,1%	2,9%	2,3%
EDV / Norte	7,7%	7,6%	7,6%	7,8%	7,2%
RAV/ Continente	6,8%	7,0%	7,2%	6,9%	6,1%
<i>Fonte: INE, Anuários Estatísticos 2006</i>					

b) Enquadramento Educativo

Em termos educativos, e segundo os dados do último recenseamento geral da população (INE, 2001), a região é caracterizada pela presença das baixas habilitações escolares, destacando-se pela negativa uma percentagem ainda significativa de população sem qualquer tipo de nível de ensino (13%) ou apenas com o 1º Ciclo do ensino básico (38%).

População Residente segundo o nível de ensino atingido, 2001 (números absolutos)

ZONA GEGRÁFICA	Nível de Ensino Atingido							
	Total	Nenhum	Básico			Secundário	Médio	Superior
			1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo			
	HM	HM	HM	HM	HM	HM	HM	HM
BV	385 724	48 929	144 712	54 613	43 723	53 916	2 434	37 397
EDV	276 812	37 015	107 070	48 811	30 579	33 631	983	18 723
RAV	662 536	85 944	251 782	103 424	74 302	87 547	3 417	56 120

Fonte: INE, Censos 2001

População Residente segundo o nível de ensino atingido, 2001 (números relativos)

ZONA GEGRÁFICA								
	Total	Nenhum	Básico			Secundário	Médio	Superior
			1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo			
BV	100	13	38	14	11	14	1	10
EDV	100	13	39	18	11	12	0	7
RAV	100	13	38	16	11	13	1	8

Fonte: INE, Censos 2001

O cenário de fragilidade educativa é reforçado pelas taxas brutas de escolarização ao nível do ensino básico e secundário (dados ano lectivo 2005/06), ainda um pouco aquém dos valores registados ao nível macro-regional (Região Norte e Centro) e nacional.

Ao nível dos restantes indicadores de educação, a RAV acompanha o panorama macro-regional e nacional, pouco animador.

Indicadores de educação por NUT II e III, 2005/2006

	Taxa de	Taxa bruta de		Taxa de retenção e desistência no				Taxa de transição/conclusão		
	pré-	escolarização		ensino básico				no ensino secundário		
	escolarização	Ens.	Ens.	Total	1°C	2°C	3°C	Total	Cursos gerais	Cursos tecnológicos
		básico	secundário							
Portugal	78,6	116,6	99,5	10,7	4,4	10,7	19,2	68,9	70,2	64,4
Continente	78,1	116,2	99,4	10,6	4,3	10,5	19,1	69,4	70,6	64,8
Centro	90,5	115,1	104,0	9,1	3,6	8,1	17,0	69,5	71,2	63,3
Baixo Vouga	85,5	113,1	91,7	10,5	4,4	9,8	19,1	69,6	72,3	63,1
Norte	75,6	114,2	87,3	10,3	3,9	9,5	19,2	70,9	71,1	70,2
Entre Douro e Vouga	85,2	110,5	76,5	9,2	3,8	7,2	17,4	72,9	73,3	71,8

Fonte: INE, Anuários Estatísticos 2006

c) Enquadramento económico (Estrutura do mercado de trabalho assalariado)

Tal como referido anteriormente, estamos perante uma região altamente industrializada. Com efeito, a estrutura de emprego regional é dominada pela indústria transformadora, que concentra mais de metade do pessoal ao serviço nos estabelecimentos de actividade económica presentes na região de intervenção (55%), seguido dos sectores de comércio por grosso e retalho e da construção.

Face àquilo que são hoje as orientações de desenvolvimento económico, em prol de uma gradual e crescente terciarização das actividades económicas, estamos perante uma região com alguma desvantagem competitiva. Consideramos porém, que o potencial competitivo desta região reside no seu potencial industrial, pelo que a sua valorização e qualificação são peças fundamentais a considerar numa estratégia de desenvolvimento regional que se pretenda levar a cabo.

Pessoal ao serviço por estabelecimento, segundo a CAE-Rev.2.1, 31 Dez. 2005

		BV	EDV	RAV
Total	N	112 393	91 849	204 242
	%	100	100	100
Agricultura, produção animal, caça e silvicultura + Pescas	N	2 358	358	2 716
	%	2	0	1
Indústrias extractivas	N	280	223	503
	%	0	0	0
Indústrias transformadoras	N	54 939	57 858	112 797
	%	49	63	55
Produção e distribuição de electricidade, gás e água	N	245	198	443
	%	0	0	0
Construção	N	9 583	6 938	16 521
	%	9	8	8
Comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal e doméstico.	N	22 163	12 929	35 092
	%	20	14	17
Alojamento e restauração	N	4 875	1 858	6 733
	%	4	2	3
Transportes, armazenagem e comunicações	N	4 338	2 664	7 002
	%	4	3	3
Actividades financeiras	N	1 731	1 097	2 828
	%	2	1	1
Actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas	N	7 232	4 622	11 854
	%	6	5	6
Administração, defesa e segurança social obrigatória. Educação Saúde e Acção social Outras actividades e serviços colectivos, sociais e pessoais Famílias com empregados domésticos Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	N	4 649	3 104	7 753
	%	4	3	4

Fonte: INE, Anuários Estatísticos 2006

Tendo por base o posicionamento sócio-educativo e económico da região de intervenção, concretamente as suas fragilidades e potencialidades, é assim possível afirmar que a concretização de um modelo de formação pós-secundária de natureza profissionalizante eficiente, direccionado para a qualificação de nível intermédio, torna-se peça fundamental no aproveitamento de uma estratégia regional de alavancagem produtiva e competitiva. Concretamente, este modelo sustentará uma estratégia desejável de incentivo e melhoria das qualificações existentes, de uma mão-de-obra relativamente jovem e activa, no sentido da sofisticação industrial necessária para fazer face às necessidades e desafios que se impõe ao desenvolvimento regional.

7.3.2. Os intervenientes

Assumindo uma abordagem sistémica ao objecto de investigação, o público-alvo deste estudo empírico constituiu-se por um conjunto de intervenientes que, de forma directa ou indirecta, contribuem para o funcionamento do modelo de formação de CETs da região estudo de caso.

No sentido de abarcar a totalidade do sistema em causa, foram levadas a cabo três abordagens diferenciadas:

- i. uma abordagem às instituições de formação (componente institucional).

Esta abordagem contemplou todo universo institucional da região de intervenção, que se resumiu num total de quatro instituições:

- Escola Superior Aveiro-Norte, da Universidade de Aveiro (ESAN/UA);
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro (ESTGA/UA);
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro, da Universidade de Aveiro (ISCAA/UA);
- Escola Tecnológica de Vale de Cambra (FORESP - Associação para a Formação e Especialização Tecnológica).

Apresenta-se, de seguida, em traços gerais, uma caracterização breve de cada uma das instituições em análise.

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro (ISCAA)

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro tem a sua origem no ano lectivo de 1966/67 com a criação da Escola Média de Comércio de Aveiro. Depois de uma fase de evolução essencialmente de estatuto institucional, é integrado em 2000 na rede de ensino politécnico da Universidade de Aveiro (UA), passando a assumir a designação de ISCAA-UA. O instituto encontra-se localizado na cidade de Aveiro, contíguo ao campus universitário.

A oferta de formação pós-secundária não superior no instituto é relativamente recente, tendo contando apenas, no ano lectivo de 2007/08, com dois CETs: Banca e Seguros e Organização e Planificação do Trabalho.

Escola Superior Aveiro-Norte (ESAN)

A Escola Superior Aveiro Norte (ESAN), criada em 2004, é uma Escola Superior Politécnica pertencente à rede de ensino politécnico da UA. Assumindo uma forte componente formativa ao nível do ensino pós-secundário não superior, esta Escola resultou de uma forte convicção e pretensão da UA na promoção do desenvolvimento sociocultural das populações e no reforço do tecido económico regional a norte do Distrito de Aveiro, iniciada com a definição e implementação do Programa Aveiro-Norte, em 2002.

Concretamente ao nível da formação pós-secundária, a ESAN assume como objectivos principais: i) a promoção de concertação de estratégias de oferta formativa entre os vários agentes de desenvolvimento regional (Autarquias, agentes económicos, instituições de formação); ii) o combate ao abandono precoce do ensino; iii) a promoção da formação contínua e da requalificação profissional, sobretudo da população adulta; e iv) o robustecimento do tecido económico e administrativo regional, pela via do desenvolvimento de competências direccionadas ao problemas/interesses locais.

Organizacionalmente, a Escola tem a sua sede no município de Oliveira de Azeméis, sendo complementarmente organizada através de uma Rede de Unidades de Formação Especializada, distribuída pela maioria dos concelhos a norte do Distrito de Aveiro. Esta rede é constituída por um conjunto de instituições formativas (Escolas secundárias, centros de formação profissional) que garantem a implementação da oferta formativa nos concelhos onde se encontram localizadas.

No ano lectivo de 2007/2008 a oferta de CETs promovida pela ESAN foi:

Albergaria-a-Velha	Tecnologia Mecatrónica
Arouca	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos
Sever do Vouga	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos
Estarreja	Instalações Eléctricas e Automação Industrial
S.J.Madeira	Automação, Robótica e Controlo Industrial
Oliveira de Azeméis	Projecto Moldes
	Tecnologia e programação de Sistemas de informação
	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos
Espinho	Desenvolvimento de Produtos Multimédia

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA)

À semelhança das duas instituições anteriores, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA) é uma escola politécnica, e completa o universo institucional politécnico da UA. Assume como missão principal a preparação e formação profissional de técnicos qualificados, a difusão da cultura e a promoção do desenvolvimento sócio-económico regional.

A Escola encontra-se localizada em Águeda e exerce uma enorme influência nos concelhos a sul do Distrito de Aveiro. É actualmente um agente altamente reconhecido pelos seus parceiros locais, nomeadamente as Autarquias e o tecido empresarial, com o qual mantém uma relação de forte proximidade.

No ano lectivo 2007/08, a oferta de CETs promovida pela Escola foi:

Águeda	Tecnologia Mecatrónica
	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos
	Práticas Administrativas e de Tradução
	Instalações Eléctricas e Automação Industrial
	Gestão da Qualidade
	Topografia e Desenho assistido por computador

FORESP – Escola Tecnológica de Vale

A FORESP – Escola Tecnológica de Vale de Cambra assume uma natureza institucional distinta das instituições acima referenciadas, ao constituir-se como uma escola tecnológica, na dependência do Ministério da Economia, e não uma instituição de ensino superior. Assume como objectivo fundamental a promoção e desenvolvimento económico regional/local, através de uma acção de forte proximidade e cooperação com os agentes económicos da região.

A sua génese, em 1995, decorre da necessidade de resposta a uma carência de quadros intermédios manifestada pelo tecido industrial e empresarial regional. Assume, por isso, uma forte componente de formação tecnológica, nomeadamente através da oferta de CETs. Como segundo objectivo de missão, a escola pretende, a par da diversificação da oferta formativa existente na região, promover a articulação entre a formação de carácter profissionalizante a montante e a jusante, nomeadamente ao nível do ensino secundário profissional e do ensino politécnico.

Cientificamente e pedagogicamente, conta com a colaboração do Instituto Politécnico do Porto, concretamente com o Instituto Superior de Engenharia (ISEP). A oferta de CETs disponível na Escola (cf. quadro em baixo) é uma resposta directa às solicitações do tecido económico regional (especificamente dos seus associados). Em 2007/08 a oferta existente era:

FORESP	Organização industrial
	Automação, Robótica e Controlo Industrial
	Produção Mecânica

ii. uma abordagem aos destinatários directos – formandos (componente social),

À semelhança do caso anterior, esta abordagem contemplou todo o universo de formandos matriculados pela 1ª vez, no ano lectivo de 2007/08, em contexto de formação de sala de aula, nas instituições de formação identificadas anteriormente.

Como veremos mais adiante, foi possível a inquirição de 289 formandos. As diferenças encontradas entre a listagem de alunos dos vários cursos e o número de questionários obtidos devem-se a uma de duas razões: a) desistência, por parte do formando, da frequência do CET, ou b) falta de comparência na aula de aplicação do questionário.

iii. uma abordagem aos empregadores regionais (componente económica).

A definição da população-alvo, para efeitos da presente abordagem, teve por base a listagem das empresas protocoladas com as instituições intervenientes para efeitos de formação em contexto de trabalho (estágio), no ano lectivo de 2006/07. A escolha pelas empresas protocoladas, em detrimento de outras empresas, justificou-se pela necessidade de obter o maior volume de informação possível sobre a formação de CETs em ambiente empresarial. Dados os constrangimentos humanos e de recursos de investigação existentes, considerou-se que a melhor forma de concretizar este objectivo seria o de levar a cabo uma auscultação mais dirigida a empresas cuja experiência com CETs era um dado adquirido.

Em resultado deste primeiro critério de seriação constituiu-se um universo de 175 empresas, de actividade empresarial diversa e de incidência regional abrangente.

Perante aquilo que foram os objectivos de investigação traçados, designadamente o entendimento da relevância económica regional dos CETs, optou-se por impor um segundo critério de delimitação regional, considerando apenas para efeitos de amostra final, as empresas protocoladas com as instituições de formação a exercer actividade nos concelhos das NUT III em estudo, concretamente nos concelhos pertencentes às NUTs III do Baixo Vouga (Aveiro, Ílhavo, Vagos, Albergaria-a-Velha, Murtosa, Sever do Vouga, Águeda, Oliveira do Bairro, Estarreja, Ovar e Mealhada) e do Entre Douro-e-Vouga (Arouca, Santa Maria da Feira, São João da Madeira, Oliveira de Azeméis e Vale de Cambra). A conjugação destes dois critérios resultou numa população total de 134 empresas, de vários sectores de actividade económica espalhadas por todo o território regional de intervenção. Dada a razoabilidade da dimensão da população-alvo para um estudo desta natureza optou-se pela sua abordagem integral.

Para cada uma destas abordagens foi definido um conjunto de orientações e objectivos empíricos específicos, bem como os respectivos instrumentos de recolha de informação. Nos pontos que se seguem são apresentadas e discutidas as linhas e opções metodológicas para cada uma das abordagens empreendidas.

Tabela 30: Participantes na investigação

Abordagens	Participantes
Institucional	Instituições de educação/formação promotoras de ofertas de CETs na região de intervenção
Social	Formandos inscritos pela 1ª vez em CETs promovidos pelas instituições de formação da região de intervenção (ano lectivo 2007/2008)
Económica	Empresas que estabeleceram protocolos com as instituições de formação para efeitos de formação em contexto de trabalho (ano lectivo 2006/2007)

7.4. Conceptualização das questões de orientação empírica e definição de objectivos

Partindo da pergunta central de investigação, e delimitado o campo geográfico de intervenção e os seus intervenientes, o desenho da metodologia empírica consistiu na construção do guia de acção. Este guia de acção traduziu-se, em primeiro lugar, na definição de perguntas de orientação empírica, e sua respectiva operacionalização, a partir das quais se definiu todo o processo de recolha e análise da informação.

As figuras abaixo indicadas resumem, de forma esquemática, o conjunto de orientações e considerações teóricas e operacionais subjacentes a um modelo de CETs, que decorrem do enquadramento teórico e dos estudos de caso abordados na primeira e segunda partes deste trabalho. Identificadas as diferentes componentes deste modelo, foi assim possível a sua abordagem de forma orientada e integrada.

As figuras abaixo representadas traduzem as componentes de um modelo (indiferenciado) de ofertas pós-secundárias não superiores (de forma geral, Fig.4, e pormenorizada, Fig.5). De acordo com as figuras, este modelo assenta em primeiro lugar num referencial teórico de missão e objectivos, que sustenta a sua operacionalização, e que visa, em última instância, a produção de resultados com impacto social e económico.

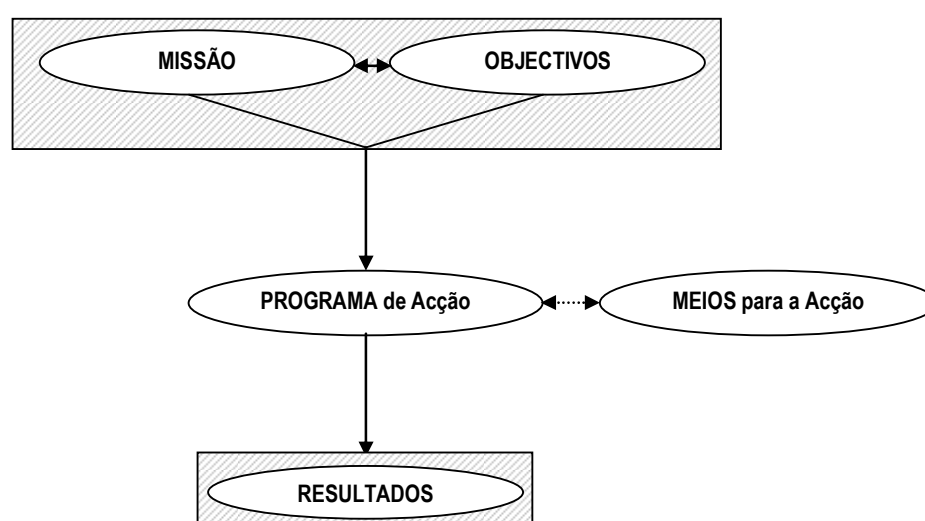


Figura 4: Modelo de Formação Pós-secundária profissionalizante de curta duração – referencial operacional construído a partir da literatura de referência e da abordagem aos estudos de casos efectuada

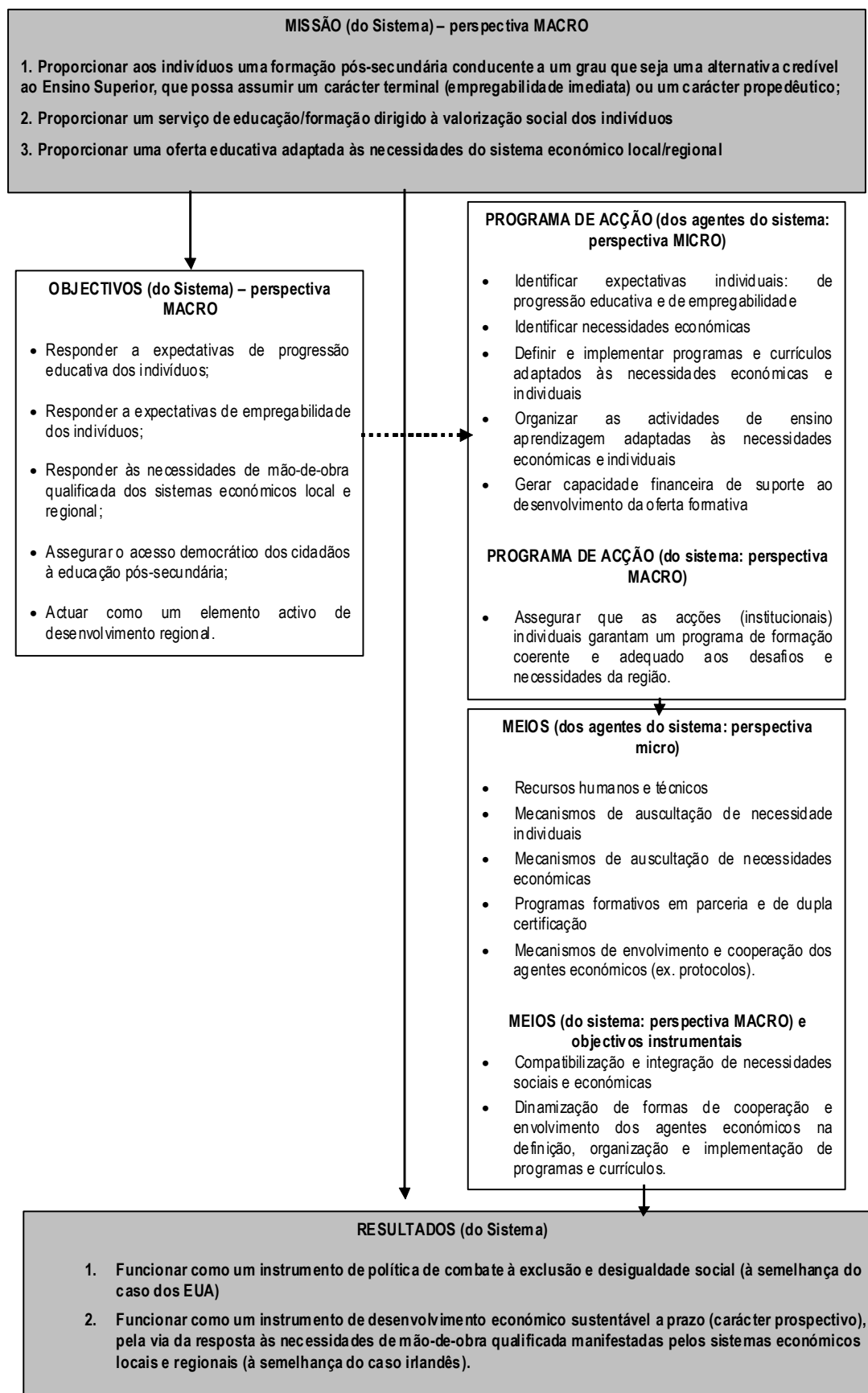


Figura 5: Modelo de Formação Pós-secundária profissionalizante de curta duração – referencial operacional

Com base neste referencial, foram definidas três questões de carácter operacional de suporte ao desenvolvimento da investigação empírica:

1. Serão os CET uma alternativa de formação pós-secundária credível ao ensino superior tradicional?
2. Em que medida os CET veiculam uma missão de valorização social das comunidades locais/regionais?
3. Em que medida os CET são pensados e definidos numa lógica de resposta às necessidades económicas das empresas locais/regionais?

A conceptualização destas questões é o objectivo que se segue.

Dar resposta às perguntas de investigação empírica formuladas passou, em primeiro lugar, por um exercício de conceptualização das variáveis a analisar, com vista à definição de objectivos empíricos e indicadores de análise mensuráveis. Face aos resultados deste exercício procedeu-se, numa segunda fase, ao desenvolvimento dos respectivos instrumentos de investigação. Apresentam-se de seguida, os resultados desta reflexão.

a) O que se entende por “alternativa de formação credível”?

À ideia de credível está subjacente a ideia de aceitação consciente, i.e, aceitação com base num conhecimento prévio sobre o objecto em causa. Neste caso concreto, aquilo que se pretende averiguar é se os CETs, enquanto trajectória educativa formal de nível pós-secundário não-superior, encontram, por parte dos vários agentes do sistema, uma receptividade genuína face a outras trajectórias de ensino superior, universitário ou politécnico.

Assim, tendo presente as várias dimensões de um modelo de ofertas desta natureza, credibilidade significa:

- a.1) para as instituições: esforço (recursos financeiros, recursos humanos, equipamentos) dispendido pela instituição na promoção da oferta de CETs, e da importância assumida por esta no contexto de missão educativa das instituições;
- a.2) para os estudantes: prioridade de opção face às alternativas de pós-secundário existentes (ensino universitário ou ensino politécnico), bem como as motivações e expectativas a ela subjacentes, associado às características sócio-económicas estudantis;
- a.3) para os empregadores: grau de receptividade empresarial face a estas ofertas, medida através do número de trabalhadores com esta formação e seu posicionamento na estrutura produtiva da empresa, e grau de envolvimento no processo de concepção e implementação formativa.

Com base nestas definições foi possível a definição de um conjunto de objectivos empíricos, por perspectiva identificada, que se apresentam na tabela que se segue:

Tabela 31: Objectivos empíricos

INSTITUIÇÕES

- Identificar o posicionamento dos CET no contexto da missão educativa da instituição;
- Averiguar qual o esforço (técnico, humano e financeiro) dispendido pela instituição na concepção e implementação dos CETs;
- Identificar e caracterizar o conjunto de estruturas organizativas dedicadas a estas ofertas;
- Avaliar a coerência interna do modelo de ofertas e a sua natureza prospectiva.

ESTUDANTES

- Caracterizar o público-alvo das ofertas de CETs;
- Posicionar os CETs enquanto prioridade de escolha enquanto percurso de pós-secundário;
- Identificar motivações e expectativas subjacentes à escolha por um CET.

EMPREGADORES

- Posicionar os CETs na estrutura de qualificações da empresa, traduzido pelo número de funcionários com DET (Diploma de Especialização Tecnológica) e seu posicionamento na cadeia de valor empresarial;
- Avaliar o grau de satisfação com estas ofertas face a outras;
- Avaliar a importância da formação adquirida no contexto produtivo da empresa.

b) O que se entende por valorização social das comunidades locais?

Na literatura recente, o conceito de valorização social está directamente relacionado com o combate à exclusão social⁸⁹. A exclusão social é entendida, não como a falta de bens e serviços, mas sim como o bloqueio de oportunidades e opções de emancipação e auto-realização profissional e pessoal. Assumindo a valorização social o oposto da exclusão social, pode então afirmar-se que esta significa a promoção de capacidades individuais susceptíveis de gerar melhores perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional. Valorização social significa por isso:

- Promoção do acesso e da qualificação escolar;
- Promoção das condições de empregabilidade e da aptidão/qualificação profissional;
- Percursos de mobilidade sócio-económica mais estáveis e qualificantes: melhores empregos e melhores rendimentos.

⁸⁹ Apesar de ser recorrente a associação dos conceitos valorização social e exclusão social, na perspectiva de que o primeiro é uma oposição ao segundo, importa esclarecer que valorização social vai mais além que o combate à exclusão. Contudo, no âmbito do presente exercício, revelou-se mais fácil assumir o conceito do ponto de vista da exclusão, uma vez que é um conceito mais trabalhado do ponto de vista da sua mensurabilidade.

Tendo presente estas definições, a procura de resposta à questão formulada incidiu fundamentalmente nos destinatários directos destas ofertas, ou seja, nos formandos.

À semelhança do caso anterior, foi também possível, a partir da conceptualização da variável “valorização social”, a definição de um conjunto de objectivos empíricos, que se apresentam de seguida.

Tabela 32: Objectivos empíricos

- Averiguar em que medida os CET promovem o acesso e a qualificação escolar das comunidades locais, percebendo de que forma a existência de uma oferta de CET promove o reingresso dos indivíduos no sistema educativo formal;
- Averiguar em que medida os CET promovem os níveis de qualificação escolar e os níveis de empregabilidade das comunidades locais, percebendo de que forma a escolha e a frequência de um CET tem um impacto no percurso ou qualificação da empregabilidade dos indivíduos;
- Averiguar em que medida os CET promovem percursos de mobilidade sócio-económica mais estáveis e qualificantes, identificando percursos de mobilidade profissional dos indivíduos diplomados⁹⁰.

c) O que se entende por lógica de resposta às necessidades económicas das empresas locais/regionais?

Tal como o nome sugere, a resposta à terceira questão empírica formulada recaiu fundamentalmente na dimensão económica do modelo em estudo, ou seja, nos empregadores regionais. Neste contexto, o entendimento da “lógica de resposta” passou por perceber o envolvimento destes empregadores com este modelo, concretamente, no processo de concepção e implementação destas ofertas, desde a sua filosofia educativa à sua operacionalização, bem como o seu grau de satisfação face às mesmas, do ponto de vista da resposta às suas necessidades produtivas. Com base nestas considerações foram definidos os objectivos empíricos que a seguir se apresentam.

⁹⁰ Como veremos mais adiante, em jeito de conclusão e novas perspectivas de desenvolvimento da linha de investigação que se iniciou com o presente trabalho, o objectivo da apreensão dos efeitos dos CETs sobre os percursos de mobilidade social e económica dos indivíduos diplomados não foi concretizado. Na base desta dificuldade estiveram questões como a ausência de recursos e tempo, por parte do investigador, para levar a cabo o trabalho de campo, bem como a ausência de informação sistematizada, por parte das instituições de formação, que permitissem um contacto expedito com os ex-formandos diplomados.

Tabela 33: Objectivos empíricos

- Perceber quais as mais-valias introduzidas pelos CETs nos contextos produtivos das empresas, face a outro tipo de formações;
- Perceber o grau de envolvimento dos empregadores regionais no desenho dos programas e das ofertas propriamente ditas, através da identificação de mecanismos de envolvimento;
- Avaliar a natureza prospectiva associada à defenição dos programas de CETs
- Avaliar o grau de satisfação relativamente ao processo de concepção e implementação das ofertas e relativamente aos conteúdos programáticos a ela subjacentes;
- Identificar o grau de compromisso entre a empresa e ofertas desta natureza.

7.5. Os instrumentos de investigação

Como veremos adiante, os instrumentos usados no presente trabalho de investigação foram a entrevista semi-estruturada e o questionário de administração indirecta. Antes de descrever, de forma detalhada, os procedimentos levados a cabo na recolha de informação e na construção das matrizes de análise, procedemos a uma breve discussão metodológica sobre estes instrumentos, que se segue.

7.5.1. Discussão metodológica

A presente investigação empírica privilegiou, como já referido, a entrevista semi-estruturada e o questionário de administração indirecta como instrumentos de recolha de informação empírica. A escolha por estes instrumentos teve por base fundamental os objectivos da própria investigação, bem como as características do público-alvo que se pretendeu abordar.

a) Entrevistas

Kvale (1996) define uma entrevista como uma troca de pontos de vista entre duas ou mais pessoas, sobre um tópico de interesse comum, reconhecendo a centralidade e a importância da interacção humana na produção de conhecimento. O método da entrevista permite aos participantes (entrevistador e entrevistado) discutir as suas interpretações sobre uma mesma situação ou fenómeno, e expressar os seus pontos de vista (id.).

A escolha pela realização de uma entrevista semi-estruturada às instituições de formação teve em linha de conta a conjugação das suas vantagens e as condições de investigação presentes. Estamos, neste último caso, a falar de uma amostra muito reduzida de instituições (total de 4) e na facilidade de contacto, uma vez

que três dos quatro dirigentes entrevistados encontram-se nas instalações da Universidade de Aveiro, local de trabalho do próprio investigador.

A natureza social e relacional da entrevista, confere-lhe um conjunto de vantagens que importa destacar. Em primeiro lugar, permite um envolvimento activo por parte dos intervenientes e resulta em taxas de resposta mais elevadas. Este envolvimento permite um controle em tempo real do processo de auscultação, favorecendo oportunidades de esclarecimento e maior compreensão das respostas (óptica do entrevistador), e de esclarecimento de dúvidas de interpretação ou de informação que possam surgir (óptica do entrevistado). Adicionalmente, permite ao investigador acumular conhecimento de umas entrevistas para as outras, e o ajustamento gradual das questões aos objectivos da investigação.

Contudo, é também possível identificar alguns constrangimentos, para os quais importa alertar. De facto, por mais sistemático e objectivo o investigador queira ser, a informação decorrente de uma entrevista traduz sempre um ponto de vista, um estado de espírito ou uma interpretação social sobre o fenómeno em estudo. Ter esta limitação em conta é fundamental para avaliar a informação resultante.

b) Questionários

À semelhança da entrevista, a opção pela implementação de um questionário de administração indirecta justificou-se pela conjugação das suas vantagens e condições de investigação presentes. Esta escolha baseou-se na necessidade de inquirir um volume significativo de indivíduos e a dificuldade de garantir a presença do investigador em todos os momentos da inquirição, como aliás, se veio a verificar para um dos casos. Com efeito, segundo Robson (2002), as principais vantagens do questionário de administração indirecta residem na sua capacidade: i) de recolher um volume significativo de informação estruturada, e muitas vezes numérica, ii) de ser implementado sem necessidade da presença do investigador, e iii) de fornecer informação comparável, facilitando deste modo a análise.

Não obstante este conjunto de vantagens, a utilização do questionário de administração indirecta enquanto instrumento de recolha de informação apresenta também alguns constrangimentos: i) de nível temporal (o desenvolvimento de um questionário é um processo demorado, que obriga necessariamente ao desenvolvimento de um teste piloto e ao seu contínuo refinamento), ii) de ausência de controlo em tempo real, e iii) de ausência de flexibilidade de resposta.

Como veremos adiante, foram desenvolvidos dois questionários de aplicação indirecta a duas dimensões de público: formandos inscritos pela primeira vez em CETs, no ano lectivo de 2007/08, e empregadores regionais.

A tabela abaixo indicada identifica, de forma geral, as principais diferenças entre a entrevista semi-estruturada e o questionário de administração indirecta.

Tabela 34: Síntese das vantagens e desvantagens da entrevista e do questionário, enquanto instrumentos de recolha de informação

	Entrevistas semi-estruturadas	Questionários de administração indirecta
Necessidades humanas subjacentes à recolha de informação	Requer entrevistadores	Requer uma pessoa que concentre a informação
Despesa mais significativa	Pagamento aos entrevistadores	Impressão e envio
Oportunidades de personalização das respostas	Extensas	Limitadas
Oportunidades de questionamento	Extensas	Limitadas
Oportunidades de esclarecimento	Possíveis	Díficeis
Número de respondentes que podem ser alcançados	Limitado	Extenso
Taxa de retorno	Boa	Pobre
Fontes de erro	Entrevistador, amostra, guião, codificação	Limitado à amostra e guião
Fiabilidade geral dos dados	Bastante limitada	Razoável

Fonte: Tuckman, 1972, citado em Robson 2002, adaptado

7.5.2. A recolha de informação – aplicação dos instrumentos de investigação

As secções que se seguem fazem uma descrição dos procedimentos adoptados no processo de recolha de informação, ou por outras palavras, na aplicação dos instrumentos de investigação.

De forma a facilitar a apreensão e o entendimento dos procedimentos adoptados, privilegiou-se a descrição parcelada por abordagem realizada, sendo que para cada uma delas é apresentado todo o procedimento de recolha, desde a identificação dos intervenientes, agenda e meios complementares de recolha (sempre que utilizados), até ao método de análise utilizado.

7.5.2.1. Instituições de formação

A abordagem às instituições de formação promotoras da oferta de CETs na região estudo de caso, no ano lectivo 2007/08, foi conduzida através da realização de uma entrevista semi-estruturada aos seus representantes, Presidentes ou Directores de escola. Como já referido, esta abordagem contemplou todo

universo institucional da região de intervenção, que se resumiu num total de quatro instituições: ESAN, ESTGA, ISCAA e FORESP.

A realização destas entrevistas não seguiu nenhum critério de agendamento particular, tendo sido realizadas de acordo com as disponibilidades manifestadas pelos respectivos reponsáveis institucionais.

As entrevistas foram realizadas pelo próprio investigador, com recurso a um gravador áudio e a uma check-list de informação. A média de duração de cada entrevista rondou os 60 minutos. Cumpridas as formalidades de apresentação do investigador e dos objectivos do trabalho de investigação em curso, a realização da entrevista seguiu a estrutura do guião previamente definida.

A análise e tratamento das entrevistas foram realizados através de uma análise de conteúdo *ad-hoc*, pela via da definição de categorias principais de análise. Dentro de cada uma delas foram ainda definidos tópicos específicos para observação (ou sub-categorias), em concordância com a própria estrutura do guião.

O método de análise consistiu na sistematização das principais observações e considerações efectuadas pelos respectivos entrevistados, passíveis de traduzir o posicionamento institucional nos tópicos em questão.

As categorias e subcategorias de análise definidas foram:

Categorias	Subcategorias
Missão institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos subjacentes à auscultação de necessidades individuais e económicas; • Formandos • Meios técnicos e humanos dedicados à concretização da missão institucional • Eficácia (<i>entendida como o grau de concretização da missão institucional, i.e., resposta às necessidades individuais e económicas</i>)
Programas Formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de definição da oferta • Revisão da oferta • Grau de satisfação (percepção e mecanismos de aferição) • Adaptação da oferta às necessidades económicas (mecanismos)
Curricula e organização da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos curricula às necessidades individuais dos formandos • Organização da prática lectiva
Capacidade financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso gratuito • Fontes de financiamento • Dificuldades no acesso ao financiamento • Sustentabilidade financeira
Questões adicionais fora do âmbito do guião	-

A análise dos dados obtidos foi remetida para o capítulo seguinte.

7.5.2.2. Formandos

O estudo da dimensão social do modelo de ofertas de CETs presente na região de intervenção realizou-se através da aplicação de um questionário de administração indirecta aos formandos, matriculados pela 1º vez no ano lectivo de 2007/08, em fase de formação em contexto de sala de aula.

A aplicação deste questionário foi realizada em dois momentos distintos:

- a) um primeiro momento de aplicação do questionário-piloto
- b) um segundo momento de aplicação do questionário final (após na análise e apuramento dos resultados do questionário piloto).

A análise dos resultados de ambos os questionários foi realizada com recurso ao software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), e alvo de uma análise estatística descritiva e cruzada.

a) Questionário – piloto

“It bears repeating that the wording of questionnaires is of paramount importance and that pretesting is crucial to its success. A pilot has several functions, principally to increase the reliability, validity and practicability of the questionnaire” (Cohen et al, 2000:260)

No sentido de testar a validade e operacionalização do questionário aos formandos inscritos pela 1ª vez em CETs desenvolveu-se uma abordagem piloto, que consistiu na aplicação de um primeiro questionário (piloto) a uma amostra da população de referência. Assim, com base em critérios de representatividade (duplicação do curso de CET) e dimensão (maior número de formandos envolvidos) seleccionou-se a turma do CET de Organização e Planificação do Trabalho, da Escola Superior Aveiro Norte, para aplicação deste teste piloto. Após contacto e agendamento com o responsável pedagógico da instituição, o questionário foi aplicado em contexto de sala de aula pelo próprio investigador, e contou com a participação de 16 formandos. Os questionários foram preenchidos de forma individual por cada um dos formandos presentes, sendo que a presença do investigador permitiu o esclarecimento de dúvidas pontuais que foram surgindo e a apreensão de alguns dos obstáculos inerentes à aplicação do questionário.

O questionário-piloto teve um total de 30 questões, maioritariamente fechadas e de escolha múltipla (Anexo I.2.1).

Uma análise das respostas ao questionário-piloto, apresentada no esquema que se segue, permitiu perceber que algumas das perguntas formuladas suscitavam dificuldades de interpretação por parte dos formandos, sendo que outras resultavam em informação redundante e por isso desnecessária.

Por isto, a análise destes resultados piloto motivou uma reformulação profunda do questionário, que acabou por resultar na construção de um novo questionário (final) mais curto (25 questões) e mais objectivo (cf. Anexo I.2.2.).

Resultados de análise: Questionário - piloto

		QUESTÕES																													
QUESTIONÁRIOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														
	6																														
	7																														
	8																														
	9																														
	10																														
	11																														
	12																														
	13																														
	14																														
	15																														
	16																														

Legenda:

- Resposta Válida
- Resposta inválida
- Não respondeu
- Resposta incompleta

b) Questionário final

Em resposta aos objectivos traçados, e com base nos resultados do teste piloto, o questionário final foi estruturado em duas partes principais, I e II, por sua vez divididas em sub-partes, cada uma delas respeitante a um tema específico (cf. tabela 35).

Tabela 35: Estrutura do questionário final aos formandos matriculados pela 1ª vez em CETs

I - CARACTERIZAÇÃO GERAL	II - FREQUÊNCIA DOS CETs: MOTIVAÇÃO, EXPECTATIVAS E GRAU DE SATISFAÇÃO
A – Caracterização sócio-económica <ul style="list-style-type: none">- Sexo- Ano de nascimento- Estado Civil- Nacionalidade- Concelho de residência B – Dados familiares <ul style="list-style-type: none">- Grau de instrução do pai, da mãe e do cônjuge- Situação profissional do pai, da mãe e do cônjuge C – Perfil escolar <ul style="list-style-type: none">- CET que se encontram a frequentar- Qualificações escolares prévias à candidatura do CET- Concelho de frequência dos estudos secundários- Interrupção dos estudos- Nº anos de interrupção- Razões da interrupção- Posicionamento do CET enquanto alternativa de reingresso D – Perfil profissional <ul style="list-style-type: none">- Situação profissional na altura de candidatura do CET- Alteração da situação profissional após candidatura e início da frequência do CET	E – Motivações e Expectativas <ul style="list-style-type: none">- Principal motivação à frequência do CET- CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários e razões subjacentes- Critério da escolha do CET específico- Razões de frequência da instituição- Razões de frequência do CET (específico) F – Avaliação da oferta formativa <ul style="list-style-type: none">- Opinião sobre a oferta formativa em curso, de acordo com as necessidades e expectativas respectivas.

Pela facilidade de acesso proporcionada pelas instituições de formação, após contacto com os respectivos coordenadores pedagógicos, optou-se pela inquirição da população total, i.e., de todos os formandos inscritos pela 1ª vez em CETs promovidos pelas instituições presentes na região de intervenção. Neste

sentido, e mediante agendamento prévio com as respectivas instituições, o questionário foi aplicado em contexto de sala de aula, com a presença do próprio investigador, conforme tabela abaixo indicada.

Instituição	Turma	Nº de formandos inquiridos	Data/Hora (2008)
ESAN (Piloto)	Organização e Planificação do Trabalho (PILOTO)	16	13 Março/19,30h
FORESP	Organização industrial (1)	9	8 Abril/10,00h
	Automação, Robótica e Controlo Industrial	10	8 Abril/10,00h
	Organização Industrial (2)	10	8 Abril/10,00h
ISCAA	Organização e Planificação do Trabalho	17	10 Abril/19,30h
	Banca e Seguros	25	10 Abril/19,30h
ESAN (ES.Estarreja)	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	13	14 Abril/10,30
ESAN (ES.SJMAdeira)	Automação, Robótica e Controlo Industrial	12	14 Abril/ 18,30h
ESAN (ES. Arouca)	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos	13	15 Abril / 20,00h
ESAN (ESAN Oliveira de Azeméis)	Projecto Moldes	15	16 Abril / / 19,15h
	Tecnologia e programação de Sistemas de informação	13	16 Abril / 20,00h
	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos	19	16 Abril / 21,00h
ESTGA (Águeda)	Tecnologia Mecatrónica	14	17 Abril / 22,00h
	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos	14	17 Abril / 22,00h
	Práticas Administrativas e de Tradução	13	17 Abril / 22,00h
	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	16	17 Abril / 22,00h
	Gestão da Qualidade	12	17 Abril / 22,00h
	Topografia e Desenho assistido por computador	entregue post. pelo Director de Curso	
ESAN (FACE Espinho)	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	18	18 Abril / 12,00h
ESAN (ES. Sever do Vouga)	Instalação e Manutenção de Redes e sistemas Informáticos	16	18 Abril / 19,00h
ESAN (ES. Albergaria-a-Velha)	Tecnologia Mecatrónica	14	18 Abril / 21,00h

Foram aplicados 289 questionários válidos. As diferenças encontradas entre a listagem de alunos dos vários cursos e o número de questionários preenchidos devem-se a uma de duas razões: i) desistência, por parte do formando, da frequência do CET, ii) falta de comparência na aula de aplicação do inquérito. No entanto, e

de acordo com a informação obtida, estima-se que o número de ausentes não tenha ultrapassado os 20 formandos no total das turmas inquiridas.

7.5.2.3. *Empregadores regionais*

À semelhança do caso anterior (formandos), esta abordagem consistiu na aplicação de um questionário de administração indirecta a uma amostra de empresas que proporcionaram o acolhimento aos formandos de CETs, que transitaram da formação em contexto de sala de aula para a formação em contexto de trabalho, no ano lectivo de 2006/2007.

De acordo com os critérios de seriação considerados, foram inquiridas 134 empresas. Por constrangimentos associados à própria natureza do trabalho, bem como à ausência de recursos suficientes, optou-se pela expedição do questionário por correio, endereçado ao orientador do estágio na respectiva empresa.

Dos 134 questionários enviados foram recepcionados 55 válidos, correspondendo a uma taxa de resposta de 41%, bastante satisfatória se tido em conta o padrão normal de procedimentos desta natureza.

Importa apenas dizer que este questionário aos empregadores não foi alvo de um pré-teste, ou seja, de uma abordagem piloto, à semelhança do caso dos formandos. A ausência desta fase justificou-se pela enorme dificuldade de contacto com as empresas e com o potencial agravamento dos constrangimentos temporais que uma abordagem desta natureza tem subjacente, já de si significativos. Reconhece-se, por isso, a falha associada à omissão desta componente de análise a montante, e as fragilidades que esta omissão poderá ter provocado aos próprios resultados da investigação.

Em resposta aos objectivos traçados, o questionário aos empregadores regionais foi estruturado em três partes principais, I, II e III, por sua vez divididas em sub-partes, cada uma delas respeitante a um tema específico (cf. tabela 36).

A análise dos resultados do questionário foi realizada com recurso ao software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), e alvo de uma análise estatística descritiva e cruzada.

Tabela 36: Estrutura do questionário final aos empregadores regionais

I - CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EMPRESARIAL	II – RELAÇÃO EMPRESA/ACTIVIDADE DE FORMAÇÃO (âmbito geral)	III – RELAÇÃO EMPRESA/CET
<p>A – Dados da empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sector de actividade - Concelho de actividade - Dimensão (nº de trabalhadores) - Mercados 	<p>B – Qualificação e formação na empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura de qualificações dos funcionários da empresa - Existência de plano de formação interna e respectivas áreas - Incentivos à formação externa dos funcionários 	<p>C – Os CETs na empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> - nº de formandos em estágio e respectivo CET - área de actividade empresarial de afectação da actividade do formando - anos de acolhimento de estágios CET proporcionado pela empresa - mais valias introduzidas pela formação em CET <p>D – Relação da empresa com a instituição de acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - áreas de relação entre a empresa e a instituição de acolhimento - meios de relacionamento - conhecimento empresarial sobre a estrutura curricular e qualidade pedagógica associada aos CET acolhidos - grau de satisfação face à oferta de CETs disponível <p>E – Grau de satisfação</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação dos requisitos fundamentais de um formandos de CET - grau de satisfação face às competências adquiridas e demonstradas - identificação de dinâmicas de contratação

7.5.3. A construção das matrizes de análise

A construção das matrizes de análise significou a estabilização dos objectivos empíricos e a sua transformação em indicadores mensuráveis para a definição e construção dos instrumentos de investigação. À semelhança do caso anterior, privilegiou-se a descrição parcelada por abordagem realizada

7.5.3.1. Instituições de formação

Construir o guião de entrevista significou, em primeiro lugar, perceber o papel das instituições em todo o processo de construção e dinamização do modelo de formação de CETs. A figura abaixo representada (Fig.6) pretende ilustrar este papel institucional, que se caracteriza pela definição dos objectivos e o do respectivo programa e meios de acção, entendido como o ideal para o alcance dos resultados de formação pretendidos.

Assim, na coluna do topo estão identificados os objectivos que deverão sustentar a missão institucional no desenvolvimento e consolidação de um modelo de ensino pós-secundário profissionalizante de ciclo-curto eficaz, que passam globalmente por garantir a concretização e satisfação plena das expectativas e ambições das comunidades sociais e económicas. Na segunda coluna, estão identificadas as várias linhas de acção de concretização destes objectivos, que traduzem a componente operacional propriamente dita, sobre as quais se aplicarão os meios e se produzirão resultados.

De acordo com a figura, as instituições influenciam o desenvolvimento da missão e objectivos do modelo de CETs através do seu programa e meios de acção. Neste sentido, a abordagem analítica levada a cabo privilegiou estas dimensões de intervenção, através do seu questionamento. No Anexo I.1 é apresentado, a título de exemplo, o guião de entrevista construído para uma das instituições de formação⁹¹.

⁹¹ Importa, neste fase, referir que a abordagem institucional foi levada a cabo diferenciadamente, sendo que para cada uma das instituições em causa (num total de quatro) foram definidos guiões de entrevista distintos. Contudo, as diferenças entre os guiões dizem apenas respeito ao conjunto de ofertas de CETs disponível, mantendo-se inalterada a sua estrutura bem como o conteúdo das questões.

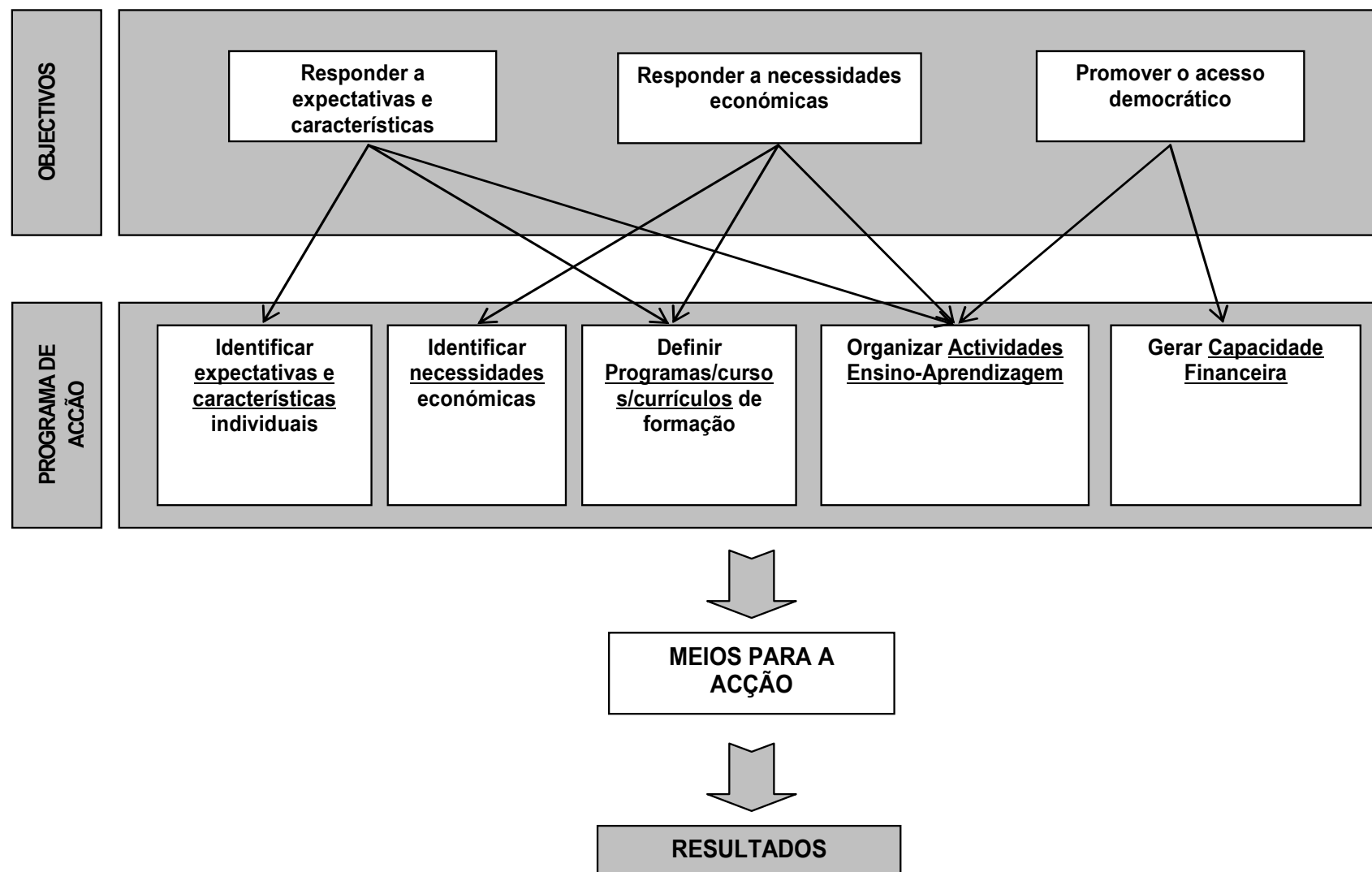


Figura 6: Componentes de abordagem às instituições de formação

A correspondência entre as variáveis empíricas e as questões da entrevista

A tabela abaixo representada permite observar a correspondência entre as dimensões do referencial institucional e as questões colocadas aos representantes institucionais, através da realização de uma entrevista estruturada.

Dimensões de análise	Questões
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Responder às expectativas e necessidades sociais e às necessidades económicas de curto e longo prazo são objectivos de missão da instituição? - Qual o perfil social (geral) dos formandos da instituição? - A instituição goza de capacidade/condições financeiras que garantam o acesso gratuito dos indivíduos à formação?
Programa de Acção	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo por referência a realidade sócio-económica da instituição, quais os critérios prioritários na base da definição da oferta formativa de CETs na instituição (de uma maneira geral)? <i>(com base numa listagem pré-definida)</i> - Quais os critérios na base da oferta dos cursos? <i>(com base numa listagem pré-definida)</i> - A definição da oferta formativa da instituição é apenas da responsabilidade da instituição de formação, ou esta função é partilhada com um conjunto de agentes externos, como por exemplo, agentes económicos e políticos? Como é feita esta partilha de responsabilidades? - Com que frequência é revista a oferta formativa da instituição? - Quais as vantagens e desvantagens que decorrem deste processo de definição da oferta formativa? - Qual a importância de cada uma das vertentes no processo de concepção dos currícula de CET? <i>(com base numa escala de importância pré-definida)</i> - De que forma é que os currícula reflectem: características sócio-económicas e expectativas individuais, necessidades económicas de curto prazo e necessidades económicas de longo prazo? <i>(com base numa escala de importância pré-definida)</i> - Como é que se encontra organizada a prática lectiva dos CETs da instituição? - Que garantias/condições financeiras existem para garantir o acesso gratuito dos indivíduos à formação? - Quais as principais dificuldades no acesso ao financiamento? - Existem garantias financeiras a médio-prazo para a sustentabilidade da oferta formativa proporcionada pela instituição?
Meios para a acção	<ul style="list-style-type: none"> - Que mecanismos são utilizados para conhecer o contexto social da acção da instituição? - Que mecanismos de identificação são utilizados para identificar as necessidades económicas locais de curto e longo prazo? - Que meios humanos e técnicos são utilizados neste processo de conhecimento da realidade? - Que meios humanos e técnicos estão envolvidos na concepção da oferta formativa? - A instituição dispõe de mecanismos de aferição do grau de satisfação social e económico face à oferta formativa disponibilizada? Que mecanismos são esses e que indicadores são usados para esta aferição? - Face aos resultados desta aferição, a instituição dispõe de mecanismos de adaptação da sua oferta? Que mecanismos são esses? - Quais as fontes de financiamento que apoiam o desenvolvimento de CETs na instituição? - Que meios humanos e técnicos estão envolvidos na gestão e organização financeira subjacente aos CETs?

Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - A instituição está a cumprir, com eficácia, estes objectivos de missão? Em que se baseia (critérios/indicadores) para justificar esta percepção? - Qual o grau de eficácia dos respectivos currículos e organização lectiva na resposta às necessidades individuais e económicas? (com base numa escala de importância pré-definida)
------------	---

7.5.3.2. Formandos

Esta abordagem teve como finalidade principal a resposta à pergunta empírica - *Em que medida os CET veiculam uma missão de valorização social das comunidades locais/regionais?*

Tendo presente os resultados da conceptualização da variável "valorização social", foram definidos objectivos empíricos, sobre os quais se construíram as linhas de orientação de base à construção do questionário final, e o conjunto de indicadores, passíveis de serem obtidos através do processo de recolha de informação. O resultado deste exercício é descrito nas tabelas abaixo indicadas.

Linhas de orientação	
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil sócio-económico e profissional dos formandos; • Posicionamento dos CETs enquanto (única) prioridade de escolha como percurso de pós-secundário; • Motivações / expectativas subjacentes à escolha por um CETs; • Grau de satisfação e de concretização das expectativas: i) promoção do acesso e a qualificação escolar; ii) promoção dos níveis de empregabilidade, iii) promoção de percursos de mobilidade sócio-económica mais estáveis e qualificantes. 	

Linhas de orientação	Variáveis	Indicadores
Perfil sócio-económico e profissional	Perfil sócio-económico	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo, idade, estado civil, nacionalidade, local de residência - Nível de habilitação escolar do pai, mãe e cônjuge - Profissão do pai, mãe e cônjuge
	Perfil profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Situação perante o emprego - Actividade profissional exercida
	Perfil estudantil	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitação escolar aquando da candidatura ao CET

Posicionamento dos CETs enquanto prioridade escolha como percursos de pós-secundário		<ul style="list-style-type: none"> - CET como primeira opção de formação pós-secundária - CET como a única opção de formação pós-secundária
Motivações e expectativas subjacentes à escolha por um CETs	Motivações à frequência do CET (âmbito global)	<ul style="list-style-type: none"> - Única alternativa disponível - Acesso ao Ensino Superior - Obtenção de uma qualificação profissional formal - Progressão profissional - Promoção da empregabilidade individual - Motivação pessoal - Obrigatoriedade
	Motivações à frequência do CET (programa de formação específico)	<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento profissional no ramo de actividade exercida - Maiores índices de empregabilidade associado - Existência de protocolos de formação entre a entidade e a empresa onde exerce actividade profissional - Motivação pessoal - Facilidades de ingresso ao curso superior pretendido
	Motivações à frequência do CET (na instituição em particular)	<ul style="list-style-type: none"> - Condições infra-estruturais - Qualidade pedagógica e formativa - Proximidade à residência - Facilidades de ingresso ao curso superior pretendido
Grau de concretização das expectativas e grau de satisfação		<ul style="list-style-type: none"> - Grau de satisfação face à formação obtida - Impacto na empregabilidade - Progressão profissional: evolução na carreira e evolução salarial

Definida a matriz de abordagem à componente social do modelo de CETs em estudo, foi construído, preliminarmente, o questionário piloto para aplicação a uma amostra da população alvo, remetido para o Anexo I.2.1. Este questionário piloto foi sujeito a uma revisão e reformulação, das quais resultou o questionário final (cf. Anexo I.2.2)

A correspondência entre as variáveis empíricas e as questões do questionário final

À semelhança do caso anterior, a tabela abaixo representada permite perceber de que forma a construção do questionário aos formandos foi desenvolvida, tendo em conta os diferentes objectivos e linhas de acção empíricas definidas.

Dimensões de análise	Questões
Perfil sócio-económico e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Ano de Nascimento - Estado Civil - Nacionalidade - Concelho de residência actual - Grau de instrução - Situação profissional - Com que qualificações escolares se candidatou à frequência do CET? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Em que conselho frequentou os seus estudos secundários? - Interrompeu, alguma vez, o seu percurso escolar? - Quantos anos durou esta interrupção? - Quais as razões na base desta interrupção? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Qual a sua situação profissional <u>no momento</u> da candidatura ao CET? - <u>SE EMPREGADO</u>, qual a sua situação profissional? - Concelho onde exerce actividade
Posicionamento dos CETs enquanto prioridade escolha como percursos de pós-secundário	<ul style="list-style-type: none"> - Se não houvesse a alternativa do CET, consideraria o reingresso no sistema educativo e formativo? - A frequência de um CET constitui a sua <u>PRIMEIRA OPÇÃO</u> de estudos após o ensino secundário? - SE <u>NÃO</u>, qual a sua primeira opção?
Motivações e expectativas subjacentes à escolha por um CETs	<ul style="list-style-type: none"> - A minha principal motivação à frequência de um CET foi... <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Se o CET foi a sua primeira opção de estudos pós-secundários, quais as razões que justificam a sua escolha? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - O critério mais relevante à escolha do CET que me encontro a realizar foi... <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Quais as razões que o levaram a optar pela frequência desta instituição de ensino? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Quais as razões que o levaram a optar pelo CET que se encontra a frequentar? <i>(com base em listagem pré-definida)</i>
Grau de concretização das expectativas e grau de satisfação	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do período da formação em CET que está a realizar, houve alteração da sua situação profissional? - Se <u>SIM</u>, que alteração foi essa? - De acordo com as suas expectativas e interesses, como avalia a formação obtida até ao momento? <i>(de acordo com uma listagem pré-definida)</i>

7.5.3.3. *Empregadores regionais*

A abordagem aos empregadores regionais objectivou a resposta à questão empírica - *Em que medida os CET são pensados e definidos numa lógica de resposta às necessidades económicas das empresas locais/regionais?*

Similarmente à abordagem anterior, a construção do referencial empírico à abordagem económica teve por base a reflexão realizada sobre o conceito de “lógica de resposta”. Como referido, esta passa pelo entendimento da concepção e reconhecimento das ofertas de CETs, desde o seu racional à sua implementação propriamente dita, tendo presente quer as necessidades manifestadas pelos agentes económicos, quer o seu envolvimento em todo o processo. Por outras palavras, esta abordagem contemplou sobretudo o entendimento da postura empresarial face à formação de CETs disponível na região de intervenção.

Também à semelhança da abordagem anterior, esta abordagem contemplou o desenho de um questionário de administração indirecta (cf. Anexo I.3.2). Os procedimentos adoptados com vista à sua construção foram em tudo semelhantes, passando, em primeiro lugar pela definição de um conjunto de linhas de orientação gerais e posteriormente à definição de indicadores mensuráveis para análise.

Linhas de orientação

- Perfil empresarial;
- A formação profissional no contexto empresarial;
- Os CETs na estrutura de qualificações da empresa;
- Mais-valias dos CETs face a outras formações/habilitações;
- Envolvimento empresarial no processo de concepção das ofertas;
- Grau de satisfação empresarial.

Linhas de orientação	Variáveis	Indicadores
Perfil empresarial	Perfil empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Sector de actividade - Concelho de actividade - Dimensão (nº de trabalhadores) - Mercados
A formação no contexto empresarial	Avaliação do grau de importância atribuído ao factor "formação"	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura de qualificações escolares dos funcionários da empresa - Existência de um plano de formação interno na empresa - Existência de incentivos ao investimento em formação
Os CETs na estrutura de qualificações da empresa	-	<ul style="list-style-type: none"> - Nº de formandos em estágio - CETs representados - Áreas de actividade empresarial de afectação dos formandos - Anos de acolhimento de estágios CET
Mais valias dos CETs	Avaliação empresarial sobre as mais-valias introduzidas pelos CETs face a outras formações	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas práticos - Facilitadores de comunicação - Combinação de conhecimento teórico-prático - Maior flexibilidade à mudança - Mais baratos
Envolvimento empresarial no processo de concepção das ofertas	Relação com a instituição de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa de colaboração - Posicionamento empresarial face à instituição de formação
	Formas de envolvimento empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de necessidades - Envolvimento na concepção dos cursos, programas e curricula de CETs - Participação nas actividades de docência - Financiamento
	Meios de envolvimento empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto directo - Contacto indirecto - Contacto pontual - Contacto regular - Reuniões presenciais - Formas indirectas de auscultação

Grau de satisfação empresarial	-	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta disponível - Qualidade pedagógica - Ajustamento de programas e currículos às necessidades - Competências adquiridas pelos formandos - Dinâmicas de contratação
--------------------------------	---	---

A correspondência entre as variáveis empíricas e as questões do questionário

Uma vez mais, a correspondência entre as variáveis definidas e as questões do questionário aos empregadores regionais está reflectida na tabela abaixo indicada.

Dimensões de análise	Questões
Perfil empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Sector de actividade (CNACE) - Concelho de actividade - Dimensão (Número de trabalhadores) - Mercados
A formação no contexto empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a estrutura de habilitações escolares dos funcionários da empresa? - A empresa dispõe de um plano de formação próprio? - Se <u>SIM</u> em que áreas de formação? - A empresa disponibiliza incentivos à formação externa dos seus funcionários?
Os CETs na estrutura de qualificações da empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos formandos de CET estagiários a empresa acolhe actualmente? - Quais os CET actualmente representados na empresa? - Em que áreas da actividade empresarial estão afectos os formandos estagiários? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Há quanto tempo a empresa proporciona este acolhimento?
Mais-valias dos CETs	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, a formação em CETs introduz alguma mais-valia, quanto comparada com outros níveis de formação? - Se <u>SIM</u>, que mais-valias são essas? <i>(com base em listagem pré-definida)</i>
Envolvimento empresarial no processo de concepção das ofertas	<ul style="list-style-type: none"> - Em que áreas de intervenção se desenvolveu a relação entre a empresa e a instituição de formação? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Quem teve a iniciativa de iniciar esta relação institucional? - Que meios foram utilizados para promover este relacionamento? <i>(com base em listagem pré-definida)</i> - Relativamente aos CETs para os quais estabeleceu protocolo de colaboração, a empresa tem conhecimento sobre: i) a sua estrutura curricular, ii) a sua qualidade pedagógica?
Grau de satisfação empresarial	<ul style="list-style-type: none"> - Como define o grau de satisfação da empresa relativamente à oferta de CETs disponível, do ponto de vista de: Quantidade da oferta; Ajustamentos dos programas às necessidades da empresa; Ajustamento dos currícula à realidade produtiva da empresa; Prática pedagógica? - Do ponto de vista da empresa, quais os requisitos fundamentais (em termos de competências) para um formandos estagiário de CET? - Como classificaria o grau de satisfação da empresa face as competências adquiridas pelos seus formandos estagiários de CET? <i>(com base numa escala de satisfação pré-definida)</i> - Após a conclusão dos respectivos estágios, a empresa contrata estes formandos?

Terminada a descrição das linhas de orientação e opções metodológicas assumidas, o capítulo que se segue discute os resultados obtidos decorrentes da concretização do trabalho empírico.

CAPÍTULO 8. Análise dos dados

O presente capítulo corresponde à etapa final do presente de trabalho de investigação, e contempla a análise dos resultados obtidos após um processo de reflexão teórica e operacionalização empírica.

Com base no estudo do modelo de ofertas de pós-secundário não superior (CETs) da região alargada do Vouga, recorrendo a um conjunto de técnicas de recolha e análise de informação, perspectivou-se a resposta à pergunta de investigação formulada. Para tal, definiu-se um conjunto de questões e objectivos empíricos, que se traduziram numa abordagem de terreno diferenciada – instituições, formandos e empregadores –, de forma a avaliar sobre a importância e reconhecimento destas ofertas nos diferentes contextos em análise.

Para além de objectivar directamente a concretização dos objectivos empíricos formulados, este exercício analítico permitiu também a constatação de um conjunto fragilidades que importou reter em sede de observações finais, no sentido da definição de pistas de orientação para uma futura investigação neste domínio. Tais fragilidades não se consideram, contudo, uma inconsistência do trabalho, mas antes um mal necessário, ele próprio indutor e motivador de novas necessidades e curiosidades, requisitos basilares do próprio pensamento e comportamento científico.

... a realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros factos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar. Por conseguinte a análise das informações têm uma segunda função: interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro. (Quivy, 1998: 211).

De forma a uma melhor apreensão e compreensão dos resultados alcançados, o presente capítulo organiza-se em duas partes principais:

- i) uma primeira parte, de análise dos resultados, onde se privilegiou uma abordagem descritiva das variáveis estudadas e das suas relações (sempre que justificadas);
- ii) uma segunda parte, de leitura dos resultados à luz da concretização dos objectivos empíricos definidos e resposta à pergunta de investigação.

8.1. Parte 1 - Análise descritiva dos resultados

8.1.1. Instituições de formação

A informação obtida através da realização de entrevistas semi-estruturadas aos dirigentes das quatro instituições de formação presentes na região de intervenção foi tratada, como referido anteriormente, através do recurso à técnica de análise de conteúdos. Dado o número reduzido de entrevistas levado a cabo, optou-se pelo seu tratamento *ad-hoc* (ou seja, sem recurso a nenhum software especializado), através da definição prévia de um conjunto de categorias e sub-categorias de análise. Os resultados desta análise são apresentados seguidamente, sob forma de tabela síntese (cf.Tabela 37), bem como um conjunto de considerações que deles decorrem.

Tabela 37: Análise das entrevistas realizadas, por categoria e sub-categoria de análise desenvolvida

Categorias	ISCAA	ESAN	ESTGA	FORESP
Missão institucional	<p>Procedimentos de auscultação de necessidades individuais e económicas</p> <p>Do ponto de vista dos mecanismos disponíveis para realização da sua missão institucional, (resposta a necessidades dos indivíduos e dos agentes económicos), a instituição promove, por um lado, a elaboração de estudos de mercado junto de escolas secundárias, no sentido de averiguar a preferência dos alunos, e por outro lado, a elaboração de estudos de mercado junto de empresas, no sentido de identificar necessidades formativas e expectativas de empregabilidade. Neste último caso, são desenvolvidos e aplicados questionários a um conjunto de empresas, com as quais já têm alguma cultura de cooperação.</p> <p>Na opinião do entrevistado, a receptividade não tem sido das melhores, em particular ao nível das empresas. Os empresários têm demonstrado algum desinteresse nesta matéria.</p>	<p>Procedimentos de auscultação de necessidades individuais e económicas</p> <p>A Escola goza de uma grande proximidade às comunidades locais, fruto da sua própria natureza institucional. Com efeito, a Escola é um projecto já relativamente consolidado no terreno, e conta, desde a sua génese, com a cooperação estreita de vários agentes de desenvolvimento local e regional (empresários e Autarquias). O conhecimento da realidade social e económica é feito através dos contactos privilegiados com estes agentes.</p> <p>Foram desenvolvidos alguns estudos no passado, mas actualmente, devido à falta de recursos, já não é possível a sua elaboração. No entanto, a escola serve-se da informação produzida através de outros estudos de iniciativa local e regional que decorrem no terreno, promovidos pelos seus parceiros.</p>	<p>Procedimentos de auscultação de necessidades individuais e económicas</p> <p>Segundo o entrevistado, a Escola desempenha uma missão fundamentalmente económica ao serviço do desenvolvimento regional, fazendo parte de uma estratégia de descentralização educativa ao nível da formação pós-secundária, promovida pela UA.</p> <p>Dado o seu reconhecimento e relevância regional (no que respeita à oferta e qualidade formativa que dispõe), a escola não sente necessidade de fazer estudos de diagnóstico formativo e de auscultação de necessidades. A oferta disponível é exclusivamente definida pela via das solicitações que, nas palavras do entrevistado, são muitas e derivam sobretudo dos seus parceiros privilegiados: as Autarquias Locais (que por sua vez veiculam as necessidades de outros agentes regionais).</p>	<p>Procedimentos de auscultação de necessidades individuais e económicas</p> <p>A escola está claramente vocacionada para servir os interesses do tecido económico, tendo sido aliás a génese da sua própria criação. A direcção da FORESP é participada por várias empresas, pelo que há um relacionamento muito directo entre estas e a escola.</p> <p>Do ponto de vista dos procedimentos utilizados para o conhecimento do meio envolvente, a escola encomenda estudos a entidades exteriores. Estes estudos têm usualmente uma validade trienal, mas actualmente, a falta de financiamento tem abrandado a sua produção.</p>
	<p>Formandos</p> <p>Relativamente ao perfil dos formandos presentemente matriculados em CETs da instituição, este em muito se assemelha ao perfil de um estudante tradicional (jovem de 18 anos, estudante a tempo inteiro). Segundo o entrevistado, este</p>	<p>Formandos</p> <p>Os formandos da instituição caracterizam-se por um perfil muito heterogéneo (o mesmo será dizer que não existe um perfil). Contrariamente ao depoimento anterior, não existe, por parte do entrevistado, uma percepção de</p>	<p>Formandos</p> <p>Perfil de formandos muito diversificado, desde o estudante dito tradicional, ao indivíduo com uma actividade profissional já consolidada.</p>	<p>Formandos</p> <p>Do ponto de vista do perfil dos formandos a frequentar actualmente os CETs promovidos pela Escola, o entrevistado identifica 3 tipos clássicos: i) os formandos já envolvidos no mercado de trabalho, que procuram o</p>

	<p>perfil tem sofrido alguma evolução nos últimos anos: em anos anteriores, os formandos eram de uma faixa etária mais avançada, e possuíam já uma experiência profissional reconhecida. Esta evolução parece sugerir, segundo opinião do entrevistado, que os CETs são actualmente procurados, não numa óptica de progressão e aperfeiçoamento profissional, mas sim no sentido da aquisição de competências para uma primeira experiência no mercado de trabalho (1º emprego).</p> <p>Meios técnicos e humanos Não existem estruturas dedicadas exclusivamente à promoção da missão institucional ao nível de uma estratégia formativa de da formação pós-secundária não-superior.</p> <p>Eficácia Em termos de eficácia, não há uma percepção clara do nível de resposta proporcionado pela oferta de CETs existente às necessidades e expectativas dos formandos e dos empresários. A instituição não dispõe de mecanismos de monitorização da empregabilidade. Existe apenas uma ideia vaga de alguma</p>	<p>alteração das características do público-alvo ao longo dos anos. Existe, no entanto, uma aceitação clara do facto dos CETs, pela sua natureza vocacional e de curta duração, chamarem ao ensino pessoas que de outra forma seriam marginalizadas dele (públicos não-tradicionais).</p> <p>Meios técnicos e humanos A Escola não dispõe de uma estrutura dedicada à promoção da missão institucional subjacente à oferta de percursos de formação pós-secundária. São promovidos encontros entre os agentes parceiros e a direcção a escola, mas nada de muito elaborado ou planeado com antecedência, i.e., não é um assunto regular de agenda institucional.</p> <p>Eficácia Existe uma percepção clara da eficácia da instituição no cumprimento da sua missão social e económica, mediante a oferta destes percursos de CETs.</p>	<p>Meios técnicos e humanos Não existem estruturas dedicadas exclusivamente à promoção da missão institucional ao nível de uma estratégia formativa ao nível da formação pós-secundária não-superior.</p> <p>Eficácia Do ponto de vista da satisfação das necessidades económicas, a escola reconhece uma eficácia total na sua missão. Tal deve-se sobretudo ao seu reconhecimento, por parte de parceiros regionais relevantes, no que respeita à capacidade e qualidade formativa que oferece.</p>	<p>CET como forma de melhorar as suas aptidões profissionais, ii) o formando desempregado, que sente necessidade de arranjar emprego e procura no CET o aperfeiçoamento necessário para o fazer; e, finalmente, iii) o formando dito tradicional, que não tendo entrado para o ensino superior vê no CET uma forma de passar o tempo. Há uma ideia clara de que os CETs chamam para o ensino formal pessoas que, na ausência destes, não o frequentariam.</p> <p>Meios técnicos e Humanos A escola não dispõe de nenhuma estrutura dedicada à implementação e monitorização da sua missão no que concerne a uma política de formação pós secundária não-superior.</p> <p>Eficácia Do ponto de vista da concretização da sua missão institucional, o desempenho da escola revela-se, segundo a opinião do entrevistado, eficaz: de forma absoluta no que respeita às empresas (ou seja, à satisfação das necessidades económicas); de forma relativa, do ponto de vista das necessidades individuais,</p>
--	--	---	---	--

	satisfação neste sentido.		Do ponto de vista das necessidades individuais, a questão da deslocalização da oferta formativa promovida pela UA, nomeadamente com a criação da própria escola, é, segundo o entrevistado, uma forma de promover a missão social, no sentido em que aproxima a formação às comunidades locais, concretamente a públicos mais desfavorecidos. Nesta óptica de proximidade geográfica, o entrevistado reconhece igualmente uma total eficácia da missão social da Escola.	uma vez que depende muito das próprias motivações dos indivíduos. A empregabilidade associada aos CETs da instituição ronda os 80 %.
Programas Formativos	<p>Definição da oferta - procedimentos A oferta de CETs existente na instituição não decorre de iniciativa da própria: o CET de Organização e Planificação do Trabalho (OPT) foi primeiramente desenvolvido em parceria com a ESAN (e consistiu apenas na aplicação do programa curricular já definido por esta instituição); o CET de Banca e Seguros teve origem numa parceria com a Escola Profissional de Vagos, que por razões jurídico-legais não poderia, individualmente, proporcionar a oferta (convidou a escola para ser o promotor desta oferta em parceria).</p> <p>Não é realizado qualquer tipo de análise prospectiva das necessidades económicas e sociais para sustentar a definição de programas de CETs. A oferta existente decorre da resposta que a instituição vai obtendo através dos</p>	<p>Definição da oferta – procedimentos A definição da oferta formativa de CETs não é baseada numa reflexão e discussão prospectiva formal. Há no entanto alguma preocupação de estar atento à alteração das necessidades socioeconómicas para uma melhor e mais rápida adaptação da oferta às novas circunstâncias.</p> <p>Relativamente aos critérios na base da definição da oferta formativa, o da disponibilidade de recursos e interesse institucional não é, contrariamente ao caso anterior, assumido como um elemento central. Segundo o entrevistado, a oferta é ditada pela procura e não ao contrário. A resposta a necessidades económicas de curto prazo parece ser o critério fundamental. Contudo existe uma preocupação acrescida de dotar as pessoas de</p>	<p>Definição da oferta – procedimentos A oferta é exclusivamente ditada pelas solicitações directas dos agentes económicos, logo assume como principal função a resposta a necessidades empresariais de curto-médio prazo. Do ponto de vista da concepção propriamente dita, a Escola assume a responsabilidade exclusiva, sendo que o envolvimento de outros agentes externos se dá apenas pela via de contributos informais, a montante e a jusante do processo (manifestação e validação, respectivamente).</p>	<p>Definição da oferta – procedimentos A componente prospectiva não é assumida na definição da oferta. A escola responde essencialmente a solicitações directas e de curto-médio prazo das empresas (as empresas gerem as suas próprias necessidades). São realizados inquéritos às empresas no sentido de perceber a eficácia das formações oferecidas, bem como identificar potenciais interesses formativos. A escola testa, igualmente, através destes inquéritos, ideias para programas formativos.</p> <p>Existe igualmente um trabalho com as escolas secundárias no sentido de apurar os interesses dos alunos, mas a avaliação dos resultados revela-se complicada, dado o desconhecimento, da grande maioria dos estudantes e das suas famílias, da natureza formativa de um CET.</p>

⁹² Importa aqui chamar a atenção para o facto de que o despacho em questão saiu no dia da realização da própria entrevista (19/02/2008). Neste sentido as observações feitas pelos entrevistados anteriores, no que respeita aos processos de revisão da oferta de CETs, nomeadamente dos dirigentes do ISCAA e da ESAN, mantinham-se, à data da entrevista, válidas.

	<p>estudos de mercado efectuados, e das parcerias que vai estabelecendo com outras instituições, ou ainda das indicações da UA. Existe uma ideia relativamente consolidada (mas sem grande reflexão) sobre o futuro da região e a instituição tenta adaptar-se nesse sentido.</p> <p>A definição da oferta de CETs actualmente promovida, por ter sido integralmente importada de outras instituições, teve como principal critério a existência de competências e recursos na instituição de formação. Questões como a resposta a necessidades individuais e económicas, não obstante o reconhecimento da sua importância, não desempenharam um papel relevante neste processo.</p> <p>Do ponto de vista do envolvimento externo de outros parceiros no processo de concepção da oferta de CETs (e.g. Autarquias, empresários), este não existe, sendo da responsabilidade exclusiva da instituição.</p> <p>Revisão e adaptação da oferta Por imposição legal, a revisão da oferta formativa faz-se de dois em dois anos. No entanto, na opinião do entrevistado, todo o processo de revisão, por ser altamente burocrático, acaba por não ter os resultados esperados. Com efeito, os trâmites subjacentes ao processo de revisão, pela sua morosidade, induzem</p>	<p>competências adaptadas às circunstâncias de médio e longo prazo. O mercado empregador tem muita força enquanto elemento central na definição da oferta. A instituição dá mais importância às necessidades das empresas do que às dos formandos.</p> <p>O envolvimento de agentes externos à instituição neste processo de concepção das ofertas manifesta-se, mas só até certo ponto. Após auscultação de necessidades junto dos parceiros (momento de partilha), realiza-se a construção programática e curricular propriamente dita, sob a responsabilidade exclusiva da Escola.</p> <p>Revisão e adaptação da oferta A oferta é revista anualmente, apesar da lei prever apenas um período de revisão de 2 em 2 anos.</p> <p><i>Nota: independentemente da nova regulamentação ditada pelo Despacho 4246/2008, a Escola mantém o compromisso</i></p>	<p>Revisão e adaptação da oferta Os CET já não são obrigados a ser revistos de 2 em 2 anos (Despacho 4246/2008)⁹². A partir do momento que são registados ficam elegíveis sempre. No entanto, qualquer alteração ao programa/currículo está sujeita a autorização e despacho superior.</p>	<p>A existência de meios humanos e técnicos na instituição não é assumido como critério-base à definição da oferta de CETs. A resposta a necessidades económicas foi destacada como o critério mais importante.</p> <p>Ao nível do desenho/concepção das ofertas, as empresas não interferem (apenas ao nível de auscultações informais). Este processo é assumido inteiramente pela escola.</p> <p>Revisão e adaptação da oferta Há necessidade de rever anualmente a oferta formativa disponível, de forma a responder às necessidades das empresas associadas.</p>
--	--	---	--	--

	<p>um comportamento de alguma passividade, promovendo a manutenção dos programas mesmo em casos em que se justifique a sua alteração (por alterações ocorridas, por exemplo, nas necessidades dos empregadores). A única forma de adaptação, quando necessária durante este período, vai ocorrendo ao nível da prática lectiva, promovida pelos próprios formadores.</p> <p><i>Nota: com a saída do Despacho 4246/2008 a Escola deixou de estar sujeita à obrigatoriedade legal de revisão da oferta formativa de 2 em 2 anos.</i></p> <p>Grau de satisfação (percepção e mecanismos de aferição) Segundo a opinião do entrevistado, as empresas mostram-se satisfeitas relativamente à oferta. No entanto esta percepção não parece ser baseada numa reflexão cuidada sobre as formações, mas antes numa relação de formalidade institucional.</p>	<p><i>de rever a oferta formativa anualmente.</i></p> <p>Grau de satisfação (percepção e mecanismos de aferição) Existe a percepção de que a instituição tem respondido com algum sucesso às solicitações do meio envolvente, social e económico. Está a ser desenvolvida uma ferramenta para monitorização da empregabilidade da escola. Actualmente a escola tem uma empregabilidade que ronda os 80%, o que na opinião do entrevistado é manifestamente bom.</p>	<p>Grau de satisfação (percepção; mecanismos de aferição) Existe a percepção clara de que a instituição tem respondido com sucesso às solicitações do meio envolvente, social e económico.</p>	<p>Grau de satisfação (percepção e mecanismos de aferição) A escola dispõe de indicadores para a aferição do grau de satisfação social e económico face à oferta formativa, organizados pela própria escola. Tais indicadores decorrem de uma obrigatoriedade regulamentar exigida para efeitos de financiamento, à qual as instituições de ensino superior não estão sujeitas.</p>
Currícula e organização da prática lectiva	<p>Adaptação dos currícula às necessidades individuais Do ponto de vista da adaptação às necessidades individuais, e quando questionados sobre a existências de programas de formação complementares com vista, por exemplo, à recuperação educativa individual, a instituição não promove estes cursos dada a ausência</p>	<p>Adaptação dos currícula às necessidades individuais A Escola promove um esforço por encontrar padrões de necessidades e interesses com base na informação veiculada pelo mercado empregador e pelo mercado estudantil, que se constituem como os critérios de base à definição da oferta. A adaptação</p>	<p>Adaptação dos currícula às necessidades individuais Através da sua relação privilegiada com o meio envolvente, a Escola desenvolve um esforço permanente de actualização dos seus currículos formativos. A promoção de programas de nivelamento educativo encontra-se, à semelhança de outros casos, dependente da existência</p>	<p>Adaptação dos currícula às necessidades individuais Do ponto de vista das necessidades individuais, a escola não promove, por ex., cursos de nivelamento educativo, porque não são financiados (o Decreto-Lei 88/2006 de 23 Maio prevê cursos de nivelamento, que se encontram actualmente em processo de</p>

	<p>de financiamento complementar para o efeito.</p> <p>Do ponto de vista das necessidades económicas, também não é realizado nenhum esforço neste sentido, uma vez que a natureza dos próprios CETs não exige uma acção neste sentido (por exemplo a formação em software específico, ou manuseamento de equipamentos)</p> <p>Como referido anteriormente, o único tipo de adaptação curricular, quando praticada, prende-se exclusivamente com a estruturação de conteúdos formativos.</p> <p>Organização da prática lectiva Os CETs existentes na instituição são promovidos em regime nocturno ou pós-laboral (19 às 22h), a tempo integral. Existiu, por parte da instituição, uma preocupação em adaptar a organização da prática lectiva a um público-alvo de trabalhadores-estudantes. Não obstante a prática em regime pós-laboral, os CETs disponíveis são todos praticados em regime de temp integral, impedindo, no caso de desistência, o reingresso formal do formando (obrigando a uma repetição de todo o processo de candidatura). Esta foi uma questão para a qual o entrevistado reclamou alguma atenção, no sentido da necessidade de se repensar este modelo, de forma a permitir o acesso a outros públicos.</p>	<p>curricular leva em consideração este padrão, injustificando, à priori, a necessidade de promover formas alternativas de adaptação, como sejam programas de recuperação educativa. Adicionalmente, segundo a opinião do entrevistado, a ausência de um planeamento atempado das actividades, decorrente das morosidade do processo de registo e de financiamento dos CETs, não permite à escola organizar-se de forma a perceber que tipo de formação suplementar deveria proporcionar para fazer face a constrangimentos que possam advir.</p> <p>Organização da prática lectiva A escola promove uma oferta de CETs descentralizada, com a colaboração de alguma das Escolas Secundárias dos concelhos da sua área de influência. Na base desta descentralização encontra-se o critério da acessibilidade geográfica, assumido como de enorme importância na organização da estrutura e prática lectiva (distâncias não superiores a meia hora). Com esta organização, a Escola garante uma maior proximidade às comunidades locais e promove um melhor e maior acesso às ofertas formativas que desenvolve.</p> <p>Uma minoria dos cursos de CETs funciona em regime diurno (apenas 2), sendo que a grande maioria encontra-se</p>	<p>de financiamento.</p> <p>Organização da prática lectiva A grande maioria dos CET disponível é em regime pós-laboral. Existe a ideia que a organização em regime pós-laboral atrai um publico mais diversificado e em maior quantidade.</p>	<p>aprovação).</p> <p>Relativamente às necessidades económicas, a escola tenta articular a formação específica com a realidade das empresas (ex: manuseamento de software e/ou equipamento específico). Algumas empresas disponibilizam meios e equipamentos para a formação dos alunos.</p> <p>Organização da prática lectiva Tem cursos diurnos e pós-laborais, com uma predominância deste último.</p>
--	--	--	--	--

		a funcionar em regime pós-laboral (17.30 - 21.30h). Existe a percepção de que os cursos pós-laborais atingem um público mais alargado e mais diversificado.		
Capacidade financeira	<p>Acesso gratuito O acesso aos CETs não é gratuito, sendo que a sua frequência exige o pagamento de uma propina estabelecida pelo Senado da UA.</p> <p>Fontes de financiamento Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: cerca de 60/70%, e os restantes 40/30% são receitas próprias</p> <p>Dificuldades no acesso ao financiamento A maior dificuldade no acesso ao financiamento prende-se com a burocracia, e consequente morosidade, que caracterizam os seus procedimentos. O desfasamento entre as agendas lectivas e de gestão central coloca igualmente uma série de constrangimentos ao planeamento educativo da oferta de CETs.</p>	<p>Acesso gratuito A instituição não promove o acesso gratuito dos formandos aos CET. O Senado da UA define o valor da propina.</p> <p>Fontes de financiamento A oferta de CETs é financiada através de programas próprios de financiamento e através de verbas disponibilizadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).</p> <p>Dificuldades no acesso ao financiamento Segundo a opinião do entrevistado, um dos entraves no acesso ao financiamento prende-se com a sua própria agenda, não favorável a um planeamento cuidado das acções formativas. O desfasamento entre a atribuição de fundos e a organização lectiva condiciona a disponibilidade das ofertas, gerando um clima de fragilização das próprias ofertas formativas.</p> <p>Uma outra questão prende-se com a própria falta de financiamento para garantir a execução das competências</p>	<p>Acesso gratuito A escola não promove o acesso gratuito. O Senado da UA impõe o pagamento de uma propina que equivale à propina mínima de uma licenciatura.</p> <p>Fontes de financiamento Maioritariamente MCTES.</p> <p>Dificuldades no acesso ao financiamento À semelhança dos casos anteriores, os principais entraves no acesso ao financiamento prende-se com a burocracia existente, e o desfasamento de agendas.</p>	<p>Acesso gratuito A escola não promove o acesso gratuito aos alunos.</p> <p>Fontes de financiamento Fundos comunitários: Programa de desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP), Plano Operacional do Potencial Humano (POPH), e fundos próprios (quotizações dos sócios e receitas geradas pelos cursos de curta duração)</p> <p>Dificuldades no acesso ao financiamento O entrevistado identifica, como principal entrave ao acesso ao financiamento, o mecanismo de pagamento. Este mecanismo prevê a realização da despesa em primeiro lugar e só depois o respectivo reembolso (o que condiciona em muitos casos a realização das actividades por falta de capital).</p>

		<p>regulamentadas. Neste caso concreto, a lei prevê a oferta de planos adicionais de formação para alunos que demonstrem uma fraca preparação para a frequência do CET para o qual foram seleccionados. No entanto o financiamento destes programas complementares não se encontra contemplado, pelo que a instituição tem muita dificuldade em implementá-los.</p>		
	<p>Sustentabilidade financeira</p> <p>A integração no universo institucional da UA vai dando alguma segurança na oferta de formação em CET. No entanto, a vulnerabilidade destas ofertas é uma constante, uma vez que no universo de uma instituição de ensino superior, não se constituem como prioritárias (face a outro tipo de actividades desenvolvidas).</p>	<p>Sustentabilidade financeira</p> <p>À semelhança da instituição anterior, a integração da Escola no universo institucional da UA promove uma situação de estabilidade financeira na oferta de formação em CET. No entanto, a vulnerabilidade destas ofertas é uma constante, uma vez que no universo de uma instituição de ensino superior, estas tornam-se menos prioritárias quando comparadas com outras actividades desenvolvidas.</p>	<p>Sustentabilidade financeira</p> <p>À semelhança da grande maioria das instituições de ensino superior, a Escola encontra-se dependente dos montantes de financiamento disponibilizados pelo Ministério, bem como da política formativa definida pela UA.</p>	<p>Sustentabilidade financeira</p> <p>Num contexto de uma recente regulamentação legislativa e de uma recente quadro de referência comunitário, torna-se difícil garantir a sustentabilidade financeira das ofertas de CETs a médio e longo prazo (aumenta-se o universo institucional mantendo-se, ou até mesmo diminuindo, os montantes de financiamento).</p>
<p>Questões adicionais fora do âmbito do guião aplicado (categoria suplementar)</p>	<p>Foram várias as questões que se debateram à margem do guião formulado.</p> <p>Uma primeira questão prendeu-se com a ideia da utilização de um percurso de CET como rampa de entrada para o Ensino Superior.</p> <p>Segundo o entrevistado, esta é uma questão delicada pois, pela sua ambiguidade, poderá induzir a erros e posteriores desalentos. Sobre esta</p>	<p>Uma questão complementar à entrevista realizada prendeu-se, uma vez mais, com a questão do Catálogo Nacional de Qualificações, e todo o processo subjacente a este. Nesta matéria, a instituição não se pronuncia totalmente contra, uma vez que sente necessidade de recorrer a uma base programática para iniciar o seu trabalho de organização e estruturação curricular. Defende, no entanto, a necessidade da existência de uma flexibilidade necessária para adaptar</p>	<p>A única questão complementar que surgiu no decorrer da entrevista prendeu-se com a questão da necessidade de mudança ao nível do modelo de funcionamento ou da política subjacente à formação em CETs. Neste âmbito, o entrevistado destacou que a partilha de responsabilidades de todo o processo de registo e acreditação de CETs por quatro ministérios distintos, torna-o moroso e, muitas vezes ineficaz. Assume que, desde que os CETs passaram também</p>	<p>Foram duas as questões suplementares que surgiram no decorrer da entrevista.</p> <p>Uma primeira diz respeito à oportunidade veiculada pelos CETs para o acesso ao ensino superior. Segundo o entrevistado esta alargou a margem de público para os CET, o que não é necessariamente bom, uma vez que subverte o papel principal subjacente a estas formações.</p>

	<p>matéria realça, em primeiro lugar, o papel dos CETs, não como uma porta de entrada para percursos de nível superior, mas como uma formação profissionalizante em si mesmo, de valor reconhecido no mercado de trabalho. Em segundo lugar, alerta para questões de natureza funcional subjacentes aos processos de transferência educativa, referindo que apesar contemplados na lei, estes encontram-se condicionados por um número restrito de vagas, estabelecidas pelo ministério. Logo, a transferência de um CET para um percurso de ensino superior está sujeita a critérios de selecção, não sendo por isso correcto assumir um CET como uma garantia de acesso ao Ensino Superior.</p> <p>Uma outra questão levantada decorreu do recente enquadramento legislativo dos CETs (Decreto-Lei 88/2006, de 23 Maio), concretamente a consagração plena das instituições de ensino superior (IES) como entidades promotoras da oferta de CETs.</p> <p>Segundo o entrevistado, a entrada em cena das IES no cenário formativo dos CETs fragiliza um pouco o papel de outras instituições formadoras, pelas vantagens ao nível da disponibilidade de recursos e reconhecimento social que dispõem. Este peso institucional reconhecido das IES pode conduzir, a prazo, ao desaparecimento da diversidade institucional no cenário formativo dos CETs. Contudo, reconhece, por outro lado, que esta</p>	<p>os programa e currículos às circunstâncias regionais e locais. Um Catálogo Nacional de Qualificações nacionais justifica-se apenas pela necessidade de facilitar a certificação de competências e agilizar um processo de formação ao longo da vida, através do reconhecimento de unidades capitalizáveis.</p> <p>Quando questionado sobre áreas de intervenção ao nível da políticas e/ou modelo de formação em CETs, o entrevistado referiu como prioridade a alteração do processo de concessão do financiamento. Esta alteração deveria ir no sentido do ajustamento do calendário do processo de atribuição de fundos com as agendas escolares, de forma a ser possível planear as acções formativas de forma mais ajustadas às expectativas e necessidades.</p>	<p>para a responsabilidade do MCTES (i.e, sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, IES) a sua qualidade aumentou significativamente.</p>	<p>A segunda questão prendeu-se com o recente enquadramento legal, DL 88/2006, de 23 Maio, nomeadamente a consagração das IES enquanto entidades elegíveis para a formação em CETs. Segundo o entrevistado, existe lugar para todas as instituições no cenário formativo da especialização tecnológica. No entanto, a questão do financiamento (reduzido) poderá complicar a viabilidade de algumas delas, nomeadamente aquelas que não dispõe de recursos e meios para sustentar situações de maior fragilidade.</p>
--	---	--	---	---

	<p>mesma situação poderá conduzir a uma oportunidade de parceria e cooperação entre várias entidades, que reúnam interesses próprios</p> <p>Uma outra questão que surgiu com o decorrer da entrevista prendeu-se com o muito recente Catálogo Nacional de Qualificações, sobre o qual deverá ser contemplado todo o processo de concepção das ofertas de CETs. A obrigatoriedade de submissão das ofertas de CETs a um catálogo de curricula preexistentes (para fins de acesso a financiamento) trai, na opinião do entrevistado, a filosofia subjacente ao próprio conceito de formação de CET, enquanto formações ao serviço das comunidades regionais.</p> <p>Adicionalmente, reconhece que do ponto de vista organizacional, a existência deste catálogo facilita o trabalho institucional, uma vez que é só necessário justificar a escolha de determinado curso, com base em critérios regionais e de existência de recursos institucionais, e aplicar os curricula pré-definido.</p> <p>Finalmente, quando questionado sobre a possibilidade de mudança em algumas áreas subjacentes à política e modelo de funcionamento dos CET, o entrevistado referiu que esta mudança deveria operar-se no próprio enquadramento regulamentar, no sentido em torná-lo mais ágil e conceber maior autonomia às</p>			
--	--	--	--	--

	instituições para definir a sua oferta e as suas regras. Alerta para o facto de que toda a burocracia envolvida na planificação dos CET torna todo o processo muito difícil e moroso, promovendo uma grande resistência à mudança.			
--	--	--	--	--

A análise realizada à componente institucional do modelo de CETs em estudo contemplou, como observado na tabela síntese acima exposta, um campo vasto de tópicos, que atravessam o domínio da missão educativa e comportamento institucional, e um domínio mais operacional relacionado com a definição e implementação de oferta de CETs.

Com base na análise dos resultados destas entrevistas objectivamos a compreensão do comportamento institucional face a estas ofertas, no sentido avaliar a sua credibilidade e adequabilidade enquanto modelo de formação ao serviço das comunidades sócio-económicas locais e regionais.

✓ **Categoria 1: Missão institucional**

As questões relacionadas com a missão institucional tiveram como propósito principal aferir sobre o posicionamento das instituições sobre, por um lado, a vertente económica associada ao modelo de ofertas de CETs, e por outro lado, a sua vertente social. Adicionalmente, foi contemplado para análise um conjunto de tópicos de suporte a essa missão institucional, designadamente: i) a identificação de mecanismos de auscultação da realidade envolvente e estruturas de apoio institucional, ii) a caracterização dos perfis estudantis e iii) a aferição do grau de eficácia do seu alcance.

Os resultados apontam para um claro privilégio das questões económicas, em detrimento das questões sociais, na concretização da missão educativa na base do modelo de CETs da região estudo de caso. Contudo, a ideia de que a satisfação das necessidades dos agentes económicos produz por inerência directa a satisfação das necessidades individuais, pela via do aumento e dignificação da empregabilidade, foi igualmente uma ideia presente em todos os depoimentos prestados.

Subcategoria 1.1.: Procedimentos de auscultação de necessidades individuais e económicas

O conhecimento da realidade envolvente é adquirido através de recursos diferenciados. Segundo os dados obtidos, a inquirição directa às empresas e às escolas, e a realização de estudos de mercado têm sido os instrumentos mais utilizados. Contudo, a utilização destes instrumentos tem conhecido ao longo dos últimos anos uma quebra significativa, fruto dos constrangimentos financeiros a que as instituições têm estado sujeitas.

Um outro recurso utilizado, pela grande maioria das instituições inquiridas, é o contacto directo com os agentes no terreno, fruto de relações privilegiadas entre a instituição e o meio em que se insere. De acordo com os vários depoimentos, é possível constatar que a natureza destas relações é directamente proporcional à importância assumida pela instituição nesse mesmo meio, relevância essa por sua vez associada à sua localização em meio urbano ou periurbano. Assim, há evidência de que as instituições que se localizam fora do núcleo urbano central (aqui entendido como a cidade de Aveiro) gozam de uma posição mais relevante, e desta forma, de contactos privilegiados com outros agentes de desenvolvimento da região. Esta constatação

parece corroborar a importância das especificidades geográficas associadas a uma política e modelo de ofertas de pós-secundário não superior. A proximidade geográfica a comunidades económicas e sociais locais e regionais revela-se, assim, um requisito central da organização destes modelos de ofertas, pela oportunidade que gera na criação de sinergias de desenvolvimento.

Subcategoria 1.2.: Formandos

Independentemente da natureza institucional e da localização das instituições, a opinião é unânime relativamente ao papel dos CETs na atracção de públicos não-tradicionais para o ensino formal. Este reconhecimento vai, uma vez mais, ao encontro daquilo que teoricamente um modelo de ofertas desta natureza deve proporcionar: uma oportunidade real de progressão educativa, sobretudo para aqueles cujas condições sociais e/ou económicas não são as mais favoráveis.

Contudo, no que concerne ao perfil dos formandos, e independentemente das opiniões manifestadas através dos depoimentos recolhidos, os resultados da inquirição aos formandos, que analisaremos mais adiante ao pormenor, evidencia a presença de um público maioritariamente jovem a frequentar este tipo de ofertas. Tal constatação não é suficiente, porém, para desacreditar os CETs na sua missão de recuperação de públicos não-tradicionais, pois como veremos, apesar de jovem, este é um público caracterizado pela ausência de oportunidades sociais e económicas.

Subcategoria 1.3.: Meios Técnicos e Humanos

Nenhuma das instituições de formação inquiridas tem uma estrutura organizativa e administrativa própria ao serviço de uma efectiva concretização e gestão da oferta de CETs, apesar do reconhecimento, por todas, da sua importância para a sustentabilidade futura destas ofertas.

Subcategoria 1.4.: Eficácia

O (re)conhecimento da eficácia destas ofertas no terreno, traduzida na melhoria das oportunidades de empregabilidade e dos percursos de mobilidade profissional, é vago. Com efeito, para a grande maioria das instituições, este conhecimento é produzido com base em percepções subjectivas, e não com base em instrumentos de aferição e monitorização concretos. Esta é reconhecidamente uma das fragilidades do modelo existente, uma vez que a inexistência de informações reais, reduz a capacidade de actuação na melhoria da resposta formativa. Interessa, neste tópico em particular, destacar uma diferença: apenas a instituição fora da matriz politécnica revelou a existência destes mecanismos de aferição e monitorização da eficácia. Tal facto pode dever-se à centralidade destas ofertas na viabilidade económica da instituição, e da consequente necessidade de realizar o melhor desempenho formativo neste campo. Adicionalmente, a existência de uma obrigatoriedade de apresentação deste tipo de informação, para efeitos de candidaturas a

financiamento externo, reforçam a presença destes mecanismos. Como veremos mais adiante, este tipo de preocupações (de sustentabilidade institucional e de acesso a financiamento externo) não constituem preocupação prioritária nas instituições do universo UA.

✓ **Categoria 2: Programas formativos**

O conjunto de questões relacionadas com os “Programas formativos” objectivou o conhecimento dos procedimentos subjacentes à definição e implementação da oferta de CETs a nível institucional, bem como a avaliação do comportamento dos agentes externos face a estes.

De uma maneira geral, a definição dos programas e currícula obedece a uma lógica de procura, que as instituições vão conhecendo através dos seus mecanismos de aferição da realidade envolvente (discutidos no tópico anterior). Uma análise prospectiva da realidade não está presente nesta definição, sendo esta procura baseada apenas nas solicitações imediatas que as instituições vão recebendo. Sob o ponto de vista do envolvimento de agentes externos, este é, de forma geral, pontual e relativamente escasso. Neste campo, o desenho dos programas e conteúdos formativos estão exclusivamente sob a alçada das instituições de formação.

Subcategoria 2.1.: Definição da oferta - procedimentos

Uma das principais conclusões no âmbito da discussão sobre a concepção dos programas e currícula formativos associados aos CETs é a da total inexistência de uma reflexão prospectiva sobre as necessidades sócio-económicas regionais. De acordo com os vários depoimentos, as ofertas disponibilizadas procuram essencialmente a resposta a necessidades económicas de curto prazo e sustentam-se sobretudo nos resultados dos vários estudos ou contactos estabelecidos com outros agentes sócio-económicos no terreno. Esta situação é, em nossa opinião, muito redutora face às potencialidades dos CETs enquanto instrumentos centrais de uma política de desenvolvimento económico regional. Com efeito, ao menosprezar, ao nível da concepção formativa, a reflexão sobre as principais linhas de evolução e de desenvolvimento sócio-económico necessárias e desejáveis para a região, as instituições de formação estão a desperdiçar um contributo valioso de dignificação social e económica, subjacente à natureza formativa assumida pelos CETs.

O envolvimento de outros agentes na programação e desenho das ofertas de CETs é pouco, ou nada, significativo, sendo estas tarefas assumidas exclusivamente pelas instituições de formação. Quando existe, este envolvimento passa apenas pela via de auscultações informais, pouco relevantes para o resultado final. À semelhança da constatação anterior, também a ausência de envolvimento de outros agentes externos na concepção e definição de programas formativos tem fragilizado o retorno social e económico da oferta de

CETs. Neste campo, torna-se fundamental um maior investimento na comunicação e cooperação institucional, sobretudo da parte das instituições de formação.

Subcategoria 2.2.: Revisão e Adaptação da Oferta formativa

A oferta formativa deixou de estar sujeita à obrigatoriedade legal de revisão bienal. O Despacho 4246/2008, de 18 de Fevereiro, retira esta obrigatoriedade, passando o registo dos CETs a ser permanente. Contudo, em face de potenciais alterações da realidade sócio-económica envolvente, todas as instituições revelaram a existência de mecanismos informais de adaptação da oferta às circunstâncias do meio, assentes sobretudo em procedimentos officiosos de índole pedagógica, como por exemplo adaptações de conteúdos programáticos ou (re)planificação dos módulos formativos.

Tais procedimentos são, em nossa opinião, escassos face aquilo que uma oferta de CETs deve ser e proporcionar. Visando uma resposta adequada às necessidades dos tecidos económicos regionais, e ao mesmo tempo, a valorização dos percursos de mobilidade social das populações locais, os CETs não poderão estar apenas sujeitos a revisões e actualizações pontuais, ao sabor das próprias vontades ou necessidades dos formadores. Apesar da inexistência de uma obrigatoriedade legal, as instituições deveriam comprometer-se com este procedimento de revisão da oferta formativa de forma regular e integrada, iniciando um maior esforço de aproximação e institucionalização de práticas de cooperação e interacção com o meio externo envolvente.

Subcategoria 2.3.: Grau de satisfação

De acordo com os depoimentos prestados, há a percepção de níveis de satisfação elevados, sobretudo por parte das empresas, relativamente à oferta de CETs disponibilizada pelas instituições de formação. Contudo, este aparente grau elevado de satisfação não se encontra devidamente comprovado por instrumentos credíveis de aferição e monitorização, sendo antes fruto de percepções informais que se vão obtendo de forma aleatória. À semelhança da monitorização sobre a eficácia da missão institucional, apenas a instituição externa à matriz universitária dispõe de meios de aferição concretos, através de uma matriz de indicadores de acompanhamento. Tal deve-se a uma obrigatoriedade regulamentar imposta pelos mecanismos de financiamento, aos quais as Instituições de Ensino Superior não estão sujeitas, por recorrerem a fontes de financiamento distintas.

Uma vez mais, os comportamentos institucionais observados revelam uma ausência total de procedimentos que contribuam para uma organização e gestão eficaz destas ofertas. À semelhança do observado para a monitorização da eficácia da missão formativa, a gestão universitária parece descurar estes mecanismos, pela não obrigatoriedade existente em cumprir uma série de regras, a que outras instituições, fora do sistema de ensino superior, estão sujeitas.

✓ Categoria 3: Currícula e organização da prática lectiva

As questões dirigidas ao tópico dos currícula e práticas lectivas tiveram como principal objectivo conhecer as formas e procedimentos institucionais utilizados para uma melhor adaptação da prática lectiva às necessidades dos públicos e dos interesses instalados. Focaram essencialmente duas vertentes: uma primeira de adaptação curricular às necessidades dos formandos (como por exemplo a existência de programas de nivelamento educativo), e uma segunda de organização da actividade lectiva propriamente dita.

Apesar de reconhecerem a importância dos mecanismos de adaptação curricular, como por exemplo a existência de módulos formativos direccionados para a recuperação e nivelamento educativo dos formandos com mais dificuldades, as instituições inquiridas não os contemplam nos seus programas, apontando a falta de financiamento como a causa principal desta situação. Do ponto de vista da organização da prática lectiva, existe por parte de todas as instituições, o cuidado de uma crescente adaptação a públicos não-tradicionais, privilegiando-se o regime pós-laboral.

Subcategoria 3.1.: Adaptação dos currícula às necessidades

Quando questionados sobre a existência de mecanismos de adaptação curricular às diferentes necessidades individuais, concretamente sobre a existência de programas ou cursos de nivelamento educativo, a maioria das instituições inquiridas afirma não dispor destes mecanismos. Foram duas as razões apontadas para o efeito: a mais citada foi a falta de financiamento específico para a implementação destes cursos de nivelamento complementares, apesar de contemplado em Decreto-Lei; uma segunda razão prende-se com o próprio processo de homologação e registo dos CETs que, por ser bastante moroso, não permite um planeamento atempado das actividades complementares a ter em conta na disponibilização de determinado curso.

Quer isto dizer que, apesar de contemplados na lei, um conjunto de obstáculos de natureza burocrática e financeira, externos ao funcionamento das instituições, estão a impedir a concretização dos programas formativos de forma plena e eficaz. O espaço de manobra institucional torna-se, neste campo, bastante limitado e difícil. Certo é que a existência destes obstáculos externos põe em causa toda a estratégia formativa sustentada pela formação de CETs. Na ausência da possibilidade de uma resposta institucional objectiva, chama-se a atenção para a necessidade urgente de suprir estas insuficiências processuais ao nível central.

Subcategoria 3.2.: Organização da prática lectiva

A prática lectiva dos CETs é promovida fundamentalmente em regime pós-laboral e tempo integral. A ideia de que esta prática lectiva em regime pós-laboral é fundamental na atracção de públicos não tradicionais,

nomeadamente adultos activos, está presente em todas as instituições de formação, justificando por si só a opção por uma organização desta natureza.

Por imposição legal, não é possível a frequência de um CET em regime a tempo parcial. Esta limitação organizativa levanta, segundo a opinião de um dos entrevistados, um obstáculo à frequência de determinados públicos, cujas obrigações profissionais ou pessoais não permitem a frequência a tempo inteiro.

Está-se, uma vez mais, perante um constrangimento jurídico-legal, que coloca entraves na concretização plena do potencial contributo social da formação de CETs.

✓ **Categoria 4: Capacidade financeira**

Averiguar sobre a capacidade financeira das instituições relativamente à prática formativa dos CETs teve como finalidade o entendimento do grau de sustentabilidade destas ofertas no quadro da missão formativa das várias instituições inquiridas. Este entendimento passou essencialmente pelo questionamento sobre as condições de acesso financeiro dos formandos, as fontes de financiamento disponíveis e as dificuldades no seu acesso, e as condições gerais de sustentabilidade.

O acesso gratuito à formação de CETs não é disponibilizado por nenhuma das instituições inquiridas, estando subjacente o pagamento de uma propina de frequência, significativamente mais barata do que outro tipo de ofertas também disponibilizadas (no caso das Instituições de Ensino Superior). Do ponto de vista das fontes de financiamento e dificuldades no seu acesso, bem como em matéria de sustentabilidade institucional, as opiniões divergem entre as instituições pertencentes à matriz universitária e a instituição independente desta.

Subcategoria 4.1.: Acesso Gratuito

À luz daquilo que são as características gerais do acesso a trajetórias de ensino pós-secundário de ciclo curto profissionalizante (baixo custo associados), os vários dirigentes institucionais foram questionadas sobre a existência, na respectiva instituição, de capacidade financeira que garantisse o acesso gratuito dos indivíduos à formação de CETs. As respostas foram unânimes e no sentido da não existência dessa capacidade. Nas instituições pertencentes ao ensino politécnico, os formandos estão sujeitos ao pagamento de uma propina equivalente ao valor mínimo de uma propina de licenciatura. Na instituição fora deste universo, os formandos estão igualmente sujeitos ao pagamento de um valor pela frequência de um CET, variável de acordo com os montantes de financiamento disponíveis para a implementação desse programa. Não obstante o pagamento de uma taxa de frequência, esta é substancialmente menor do que as taxas correspondentes a outros tipos de formação (no caso das instituições de ensino superior).

Na questão do acesso individual, as condições institucionais presentes, respondem, de forma relativamente satisfatória, aos objectivos de uma oferta social e economicamente alternativa às restantes opções de ensino pós-secundário existentes.

Subcategoria 4.2.: Fontes de financiamento

Também ao nível das fontes de financiamento é observável uma diferença entre as instituições de ensino superior e a escola tecnológica. Relativamente às primeiras, as fontes de financiamento prendem-se fundamentalmente com o orçamento definido pela tutela (MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e por receitas próprias decorrentes do desenvolvimento de actividades formativas ou aluguer de espaços. Já no caso da escola tecnológica, esta está sujeita a concurso a fundos comunitários através de programas de financiamento nacionais (PEDIP; PRODEP; POPH), recorrendo igualmente a receitas próprias, na sua maioria associadas ao pagamento de quotizações e ao desenvolvimento de cursos de curta duração (à medida).

Os resultados obtidos revelam a presença de diferenças significativas entre as diferentes instituições inquiridas, nomeadamente entre as instituições do ensino politécnico e a única instituição fora dele. Tais diferenças prendem-se sobretudo com diferentes quadros regulamentares decorrentes de diferentes enquadramentos institucionais.

Subcategoria 4.3.: Dificuldades de acesso ao financiamento

Apenas duas das instituições inquiridas manifestaram dificuldades de acesso ao financiamento, que passam por:

- i) a existência de um desfasamento entre a atribuição de fundos e a organização lectiva, o que condiciona o planeamento formativo, fragilizando os próprios programas;
- ii) o volume de financiamento disponível, que não garante a execução plena das competências regulamentadas, uma vez mais, com repercussões negativas ao nível da imagem e credibilidade dos próprios CETs;
- iii) o mecanismo de pagamento, que obriga em primeiro lugar à realização da despesa e só depois contempla o respectivo reembolso, condicionando a realização dos cursos por ausência de capacidade financeira *à priori*.

Uma vez mais está-se perante um conjunto de obstáculos externos, de natureza processual, que nada tem a ver com o funcionamento individual das instituições de formação. Dada a impossibilidade de uma resposta

institucional nesta matéria, torna-se fundamental uma reavaliação de procedimentos ao nível central, de forma a eliminar os constrangimentos identificados.

Subcategoria 4.4.: Sustentabilidade financeira

A questão da sustentabilidade financeira corrobora, uma vez mais, a existência de diferenças entre instituições de ensino superior e o conjunto de demais instituições passíveis de promover uma oferta de CETs. Com efeito, quando questionados sobre a existência de condições de sustentabilidade que garantissem uma oferta de CETs continuada, o argumento apresentado pelas três instituições de ensino superior inquiridas foi idêntico, e no sentido da existência de uma certa vulnerabilidade associada a estas ofertas. A vulnerabilidade da oferta de CETs está associada à sua dependência de uma política de formação superior cuja principal missão não se centra na oferta de cursos profissionalizantes. O mesmo será dizer, que no universo da educação superior, os CETs não se constituem uma prioridade, sofrendo do risco de algum ou total desinvestimento no caso de ocorrência de situações de crise. No caso da escola tecnológica, os argumentos associados à vulnerabilidade dos CETs como oferta formativa não decorrem de uma política institucional, mas sim da existência de um quadro regulamentar e legislativo desvantajoso para este tipo de instituições. De acordo com a regulamentação recente, o universo institucional elegível para a promoção da formação de CETs aumentou, sem no entanto haver uma devida correspondência de alargamento do volume financeiro disponível, intensificando-se deste modo a competição entre instituições e a insustentabilidade de muitas delas.

A questão da sustentabilidade institucional leva-nos a chamar a atenção para uma questão, sobre qual temos, aliás, já feito algumas considerações ao longo do presente trabalho. Como vimos em sede de estudos de caso, os exemplos identificados como de sucesso na concretização de uma política de pós-secundário de natureza profissionalizante de ciclo-curto revelam a presença de formas institucionais próprias e autónomas na organização e gestão de ofertas desta natureza – *Community Colleges*, no caso dos EUA, e os *Institutes of Technology*, no caso da República da Irlanda.

O sucesso associado a estas políticas faz naturalmente levantar a questão para o contexto português, e reflectir sobre a melhor forma de organização destas ofertas face ao sistema educativo nacional.

Sobre esta matéria, a regulamentação recente aponta, como vimos, para uma clara vantagem das instituições de ensino superior na consolidação deste modelo formativo, facto aliás comprovado pela análise quantitativa efectuada no capítulo 6.

Se é unânime a opinião de que estas ofertas deverão estar formalizadas em instituições estáveis do ponto de vista organizativo, justificando assim a sua presença actual nas instituições de ensino superior, os depoimentos recolhidos através da realização de entrevistas vêm, contudo, revelar um conjunto de

desvantagens que decorrem sobretudo da sua enorme dependência de uma política de ensino superior, claramente distinta daquela que se pretende com as ofertas de CETs.

Não colocando à partida em causa a elegibilidade das instituições de ensino superior no que respeita à oferta de CETs, estamos contudo em face de um problema que terá de ser rapidamente ultrapassado sob pena de ineficácia do modelo de pós-secundário não-superior em curso. Independentemente da forma institucional que se vier a adoptar, caso se opte por esta via, o fundamental é garantir um regulamento que respeite a natureza e a missão formativa a que os CETs devem responder, eliminando qualquer ambiguidade e comparabilidade com qualquer outro tipo de ofertas de pós-secundário existentes. Quer isto dizer que qualquer solução político-institucional deverá passar por respeitar e garantir em pleno as condições necessárias à concretização efectiva da missão económica e social associada à oferta de CETs.

✓ **Categoria 5: Questões adicionais**

Ainda no âmbito das entrevistas efectuadas, houve espaço para uma discussão livre sobre aspectos associados ao modelo de concepção e implementação dos CETs que mereceram, por parte dos entrevistados, uma atenção especial. Foi igualmente lançada para a discussão a questão sobre a necessidade de repensar o modelo actual de formação de CETs. Os temas abordados pelos entrevistados incidiram nos tópicos:

- *Os CETs como rampa de lançamento de acesso ao ensino superior;*

Apesar de se poder constituir como uma via de acesso ao ensino superior, através de um contingente especial nos processos de candidatura, os entrevistados chamam a atenção para a necessidade dos CETs serem reconhecidos pelas suas especificidades formativas, i.e, pela sua vertente profissionalizante e dirigida a uma entrada imediata para o mercado de trabalho. A subversão desta missão profissionalizante pode induzir a mal-entendidos e resultar a prazo no descrédito educativo das próprias ofertas.

- *O Catálogo Nacional de Qualificações, enquanto instrumento transversal de definição da oferta formativa de CETs;*

Alguns dos entrevistados manifestaram igualmente a sua opinião sobre a recente definição de um Catálogo Nacional de Qualificações, ao qual os programas e os currículos de CETs estão sujeitos para efeitos de homologação e acesso a financiamento. Sobre este instrumento de apoio à definição e desenho da oferta de CETs as opiniões são distintas. Um dos entrevistados manifestou algumas objecções ao uso deste instrumento, por considerar que este choca com a própria filosofia educativa subjacente a uma oferta de CETs, teoricamente ao serviço das comunidades sócio-económicas regionais. Alerta que o uso deste instrumento, se não cauteloso, poderá resultar numa uniformização de programas e currículos, colocando à

margem da definição programática e curricular toda a componente de especificidade regional e sectorial que deverá estar presente.

Por outro lado, todos os entrevistados que abordaram o assunto reconhecem a vantagem, do ponto de vista do trabalho institucional, subjacente à existência de um instrumento desta natureza. Reconhecem que a existência de uma base programática de referência ajuda significativamente ao trabalho técnico de construção de programas e curricula, contribuindo simultaneamente para a agilização dos procedimentos administrativos subjacentes, e posteriormente, de um processo de certificação de competências.

- *O Decreto-Lei 88/2006, estabelece a consagração plena das Instituições de Ensino Superior como entidades promotoras de CETs;*

A entrada em cena das Instituições de Ensino Superior no cenário institucional dos CETs levanta um conjunto de questões relacionadas com uma potencial monopolização da oferta de CETs por parte destas instituições, e consequentemente, com a insustentabilidade, a prazo, de outras, cujas vantagens competitivas são claramente inferiores. Reconhecendo o perigo de uma eventual monopolização da oferta de CETs, os entrevistados assumem, porém, que esta situação poderá conduzir a oportunidades de parceria e colaboração institucional, actualmente pontuais ou inexistentes.

- *Modelo de organização e funcionamento dos CETs.*

Quando questionados sobre as fragilidades actuais do modelo de formação em CETs, e sobre potenciais soluções ou linhas de orientação para uma mudança, os entrevistados focaram fundamentalmente os aspectos processuais e administrativos subjacentes a todo o processo de planeamento educativo. Com efeito, a burocratização e a morosidade nos processos de aprovação das ofertas e no acesso ao financiamento é apontado, por todos os entrevistados, como um forte entrave ao sucesso da implementação destas ofertas. Estas fragilidades condicionam, por um lado, a eficácia de um planeamento educativo desejável e o sucesso da intervenção formativa, pelos condicionalismos já identificados anteriormente.

Uma das causas apontadas para este problema deriva, segundo a opinião de um dos entrevistados, da divisão de responsabilidades da formação de CETs por quatro ministérios distintos, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Ministério da Economia, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação. Não obstante a existência de uma comissão interministerial de Supervisão e Acompanhamento da formação de CETs, a sua acção vê-se condicionada pela existência de procedimentos e timings distintos entre os diferentes ministérios envolvidos.

Nota final

Do ponto de vista institucional, e em jeito de conclusão geral, os vários depoimentos prestados indiciam a não existência de um padrão regional de abordagem comum à formação de CETs, sendo esta relativamente condicionada pela própria natureza institucional das entidades formadoras. Nesta percepção global, parecem existir também algumas diferenças de postura institucional ditadas pela própria localização da instituição, se em meio urbano ou periurbano, nomeadamente ao nível de presença de mecanismos de envolvimento e cooperação com o meio exterior envolvente.

Globalmente, os resultados da auscultação institucional revelam que:

- A definição da oferta não se apoia numa abordagem prospectiva das necessidades sócio-económicas regionais, antes sendo fruto de uma visão institucional individual;
- A missão económica, de satisfação das necessidades de mão-de-obra dos empregadores locais, é um factor importante na definição da oferta de CETs. Contudo, a resposta a estas necessidades sustentam-se no curto prazo;
- O envolvimento de outros agentes na programação e desenho das ofertas de CETs é pouco, ou nada, significativo;
- A organização curricular dos CETs, maioritariamente em regime pós-laboral, privilegia o acesso a públicos que de outra forma veriam condicionada a sua frequência escolar;
- As instituições não dispõem de estruturas e mecanismos que garantam a monitorização e a avaliação necessária à concretização destas ofertas, tanto ao nível social como ao nível económico;
- O acesso gratuito à formação de CETs não é disponibilizado por nenhuma das instituições. Porém, os custos de frequência são significativamente mais baixos quando comparados com outras formações pós-secundárias;
- A burocratização e a morosidade nos processos de aprovação das ofertas e no acesso ao financiamento, associada a constrangimentos processuais e organizativos ao nível central, é apontado por todos os agentes institucionais, como um forte entrave à boa execução destas ofertas;
- A sustentabilidade da oferta dos CETs está fortemente condicionada, no caso das instituições de ensino superior presentes, por uma política de gestão institucional, e no caso de outras entidades pela disponibilidade de financiamento.

Do ponto de vista de uma abordagem regional, a informação obtida evidencia a não existência de um modelo de formação pós-secundária não superior estrategicamente pensado e partilhado pelos diversos agentes de desenvolvimento. O modelo existente é o resultado de acções institucionais individuais e carece de pensamento estratégico prospectivo. Tal individualização e focalização das acções formativas no curto prazo

traduz a presença de um modelo e política formativa frágil e em excessiva dependência de factores externos, como por exemplo uma política de formação superior e acesso a financiamento externo.

8.1.2. Formandos

Antes da análise dos resultados alcançados pela via da aplicação do questionário aos formandos, importa fazer três considerações de base ao apuramento desses mesmos resultados:

- i) Todas as questões do questionário foram alvo de uma análise descritiva individual (de frequências), que permitiu chegar a um conjunto de considerações sobre as características sócio-económicas dos actuais destinatários das formações em CET, bem como das suas opções, motivações e expectativas à frequência do respectivo curso;
- ii) Em determinadas questões, foi pedido aos formandos que estabelecessem uma priorização de um conjunto de opções previamente definidas (pelo investigador) utilizando a escala de 1ª, 2ª e 3ª. Acontece que algumas das respostas não contemplaram esta hierarquização, tendo sido seleccionadas apenas as três razões principais, indiferenciadamente. Tendo presente estas diferenças do critério de resposta, e no sentido de considerar a totalidade dos resultados numa mesma análise, procedeu-se ao estabelecimento e aplicação de uma escala de ponderação consoante o tipo de resposta dado. Assim, para as razões assinaladas como primeira opção, foi atribuída uma ponderação de 3 pontos, para as razões assinaladas como 2ª opção, uma ponderação de 2 pontos, e para as razões assinaladas como 3ª opção, a ponderação de 1 ponto. Para as razões indiferenciadas atribuiu-se uma ponderação de 2 pontos. A soma dos pontos obtidos traduz a hierarquia das razões assinaladas. Esta metodologia foi aplicada na análise das “razões subjacentes à interrupção do percurso escolar”, das “razões subjacentes à escolha de um percurso CET como 1ª opção de ensino pós-secundário”, dos “critérios mais relevantes à escolha por determinado CET”, e dos “critérios mais relevantes à escolha da instituição de formação”.
- iii) O cruzamento das respostas do I GRUPO (Caracterização geral) com as respostas do Grupo E (Motivações e expectativas) permitiu aferir do posicionamento dos CET em diferentes contextos socio-económicos e profissionais. Com este propósito analítico, procedeu-se ao cruzamento de um conjunto de variáveis sócio-económicas (estado civil, grau de instrução do pai e da mãe, anos de interrupção dos estudos e situação profissional do formando) com as variáveis ‘CET como 1º opção’, ‘CET como via de reingresso ao sistema formal de educação’ e suas motivações.

8.1.2.1. Análise descritiva dos resultados do questionário aos formandos

A análise levada a cabo privilegiou duas dimensões de resultados: por um lado, i) a caracterização do perfil sócio-económico dos formandos de CETs e, por outro, ii) a identificação e hierarquização das motivações e expectativas subjacentes à opção e frequência por um percurso de CET.

As considerações e tabelas abaixo indicadas revelam detalhadamente os resultados alcançados de acordo com as dimensões analíticas privilegiadas.

a) Caracterização do perfil sócio-económico dos formandos do subsistema CETs

A – Perfil individual do público-alvo

De acordo com os resultados às questões do grupo I.A, o público-alvo do sistema de ofertas de CETs da região de intervenção caracteriza-se por ser maioritariamente masculino (74,4% dos inquiridos) e jovem (45,4% com idades compreendidas entre os 18 e 22 anos), solteiro (82%), de nacionalidade portuguesa (97,6%) e residente nos concelhos das regiões NUT III abrangidas pelo estudo (89,9% dos respondentes).

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Sexo	289	<ul style="list-style-type: none">• 215 Homens (74,4%)• 74 Mulheres (25,6%)
Idade	273	<ul style="list-style-type: none">• >= 33 anos, 33 indivíduos (12,1%)• 28-32 anos, 48 indivíduos (17,6%)• 23-27 anos, 68 indivíduos (24,9%)• 18-22 anos, 124 indivíduos (45,4%)
Estado civil	289	<ul style="list-style-type: none">• 237 solteiros (82%)• 39 casados (13,5%)• 5 divorciados/separados de facto (1,7%)• 8 união de facto (2,8%)
Nacionalidade	289	<ul style="list-style-type: none">• 282 indivíduos de nacionalidade portuguesa (97,6%)• 3 indivíduos dos PALOP (1%)• 4 indivíduos de outras nacionalidades (1,4%)
Concelho de residência	288	<ul style="list-style-type: none">• 170 indivíduos oriundos dos concelhos do Baixo Vouga (59%)• 89 indivíduos oriundos dos concelhos do EDV (30,9%)(259 indivíduos a residir nas regiões de intervenção, 89,9%)

B – Caracterização do agregado familiar

Os contextos familiares dos formandos caracterizam-se, de uma forma geral, pelas baixas escolaridades do pai e da mãe, em consonância com aquilo que é a realidade educativa regional, bem como pela presença de contextos profissionais caracterizados sobretudo por actividades assalariadas ligadas à indústria e ao comércio e serviços (no caso do pai) e pelas actividades domésticas e assalariadas (no caso da mãe), revelando a presença de um suporte familiar frágil, do ponto de vista escolar e profissional.

Quando se observa a presença do cônjuge, as qualificações do agregado familiar aumentam, e o contexto profissional é melhorado.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Grau de instrução do pai, da mãe do cônjuge ⁹³	Pai = 274	<ul style="list-style-type: none"> 120 indivíduos com o 1º CEB (43,8%) 57 indivíduos com o 2º CEB (20,8%) 43 indivíduos com o 3º CEB (15,7%) 33 indivíduos com o Ensino Secundário (12%) 17 indivíduos com o Ensino Superior⁹⁴ (6,3%)
	Mãe = 282	<ul style="list-style-type: none"> 116 indivíduos com o 1º CEB (41,1%) 65 indivíduos com o 2º CEB (23%) 44 indivíduos com o 3º CEB (15,6%) 37 indivíduos com o Ensino Secundário (13,1%) 17 indivíduos com o Ensino Superior (6%)
	Cônjuge = 43	<ul style="list-style-type: none"> 2 indivíduos com o 2º CEB (4,7%) 10 indivíduos com o 3º CEB (23,3%) 17 indivíduos com o Ensino Secundário (39,5%) 14 indivíduos com o Ensino Superior (32,5%)
	Média regional (RAV) (dados Censos 2001)	<ul style="list-style-type: none"> 85 944 indivíduos sem instrução (13%) 251 782 indivíduos com o 1º CEB (38%) 103 424 indivíduos com o 2º CEB (16%) 74 302 indivíduos com o 3º CEB (11%) 87 547 indivíduos com o Ensino Secundário (13%) 3417 indivíduos com o Ensino Médio (1%) 56120 indivíduos com o Ensino Superior (8%)

⁹³ As não respostas (calculadas através da diferença entre o número total de inquiridos (289) e o número de respostas válidas obtidas (variável) pode, neste caso concreto especificar um caso de morte. Não foi contudo possível, identificar estes casos, pelo que foram englobados na categoria mais abrangente da não resposta.

⁹⁴ Inclui o ensino universitário e politécnico e pós-graduação (mestrado e/ou doutoramento)

Situação profissional do pai, da mãe e do cônjuge <i>(apenas foram consideradas as frequências de respostas mais relevantes assumidas como as iguais ou superiores a 10%)</i>	Pai = 262	<ul style="list-style-type: none"> • Operário industrial – 71 respostas (27,1%) • Trabalhadores por conta de outrem em actividades comerciais ou de serviços – 48 respostas (18,3%) • Trabalhadores por conta própria em actividades industriais – 39 respostas (13,7%) • Trabalhadores por conta própria em actividades de comércio e serviços – 29 respostas (11,1%)
	Mãe = 273	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço doméstico – 61 respostas (22,3%) • Trabalhadores por conta de outrem em actividades de comércio e serviços – 51 respostas (18,7%) • Operário industrial – 36 respostas (13,2%) • Quadro técnico intermédio – 28 (10,3%)
	Cônjuge = 43	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhadores por conta de outrem em actividades de comercio e serviços – 13 respostas (30,2%) • Quadro técnico superior - 9 respostas (20,9%) • Quadro técnico intermédio – 8 respostas (18,6%) • Operário industrial – 5 respostas (11,6%)

C – Perfil escolar dos formandos

A análise do perfil estudantil dos formandos de CET revela a existência de uma relação entre um percurso de ensino secundário tecnológico e a opção por um percurso de pós-secundário em CET, a avaliar pela frequência de respostas relativamente à opção por este nível de ensino face a outros (39,8% dos respondentes candidataram-se ao CET com o ensino secundário tecnológico). A ocorrência desta relação positiva poderá ser explicada pelo carácter vocacional associado a ambas as ofertas, sendo a opção por uma trajectória CET assumida numa lógica de aprofundamento das competências práticas pré-adquiridas para o desempenho profissional. Em reforço desta consideração, de destacar ainda a presença significativa de outras formações de natureza profissionalizante (IEFP/Sistema de Aprendizagem, qualificação profissional de nível III e DET), com 13% das respostas.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Qualificações escolares prévias à candidatura do CET	284	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Secundário geral (completo)⁹⁵: 89 (31,3%) • Ensino Secundário tecnológico (completo)⁹⁶: 113 (39,8%) • Via Sistema Aprendizagem (IEFP): 8 (2,8%) • Ensino Secundário incompleto: 15 (5,3%) • Qualificação profissional nível III (s/ ens.secundario): 24 (8,4%) • Diploma de Especialização Tecnológica (DET): 5 (1,8%) • Ensino Superior incompleto: 23 (8,1%) • Ensino Superior completo: 3 (1,1%) • Contingente “maiores de 23”: 4 (1,4%)

Os resultados obtidos revelam igualmente que a maioria dos respondentes afirma não ter interrompido, num período prévio à frequência do CET, o seu percurso escolar. É, contudo, possível indagar, dentro do universo daqueles que interromperam este percurso (40%) sobre as razões desta interrupção. Assim, numa lógica de preferência por um percurso profissionalizante já iniciado no ensino secundário pela via tecnológica, as três razões mais pertinentes para a decisão de interrupção do percurso escolar foram, por ordem decrescente de importância, a vontade de ter uma experiência profissional (105 pontos), o desinteresse pelos estudos (83 pontos) e as dificuldades financeiras (71 pontos)⁹⁷.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Interrupção do percurso escolar	284	<ul style="list-style-type: none"> • Sim: 114 indivíduos (40,1%) • Não: 170 indivíduos (59,9%)
nº anos de interrupção	107	<ul style="list-style-type: none"> • 1 ano: 43 indivíduos (40,2%) • 2 anos: 12 indivíduos (11,2%) • 3 anos: 9 indivíduos (8,4%) • + 3 anos: 43 indivíduos (40,2%)

⁹⁵ Inclui a via regular e a via recorrente do ensino.

⁹⁶ Inclui a via regular e a via recorrente do ensino.

⁹⁷ Ver consideração metodológica no início da secção 8.1.2.

Razões para a interrupção dos estudos	289	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse pessoal pelos estudos: 83 pontos • Problemas pessoais: 62 pontos • Ausência de alternativas de ensino adequadas às expectativas: 68 pontos • Vontade de ter uma experiência profissional: 105 pontos • Dificuldades financeiras: 71 pontos • Falta de motivação familiar para continuar: 19 pontos
---------------------------------------	-----	--

Acresce que, em termos do posicionamento dos CET enquanto alternativa educativa indutora do reingresso estudantil no sistema educativo formal, os resultados indicam que estes não exercem uma influência significativa, tendo sido manifestada por mais de 60% dos inquiridos a intenção de reingressar, mesma na ausência da trajectória de CET.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
CET enquanto alternativa de reingresso ao sistema educativo formal	106	<ul style="list-style-type: none"> • 65 indivíduos (61,3%) considerou o reingresso no sistema educativo <u>na ausência</u> de uma trajectória de CET • 41 indivíduos apenas considerou o reingresso no sistema educativo <u>pela existência</u> da trajectória de CET (38,7%)

D – Perfil profissional

Os resultados do questionário apontam para a presença de um público de formandos com um percurso profissional já estabelecido, ou pelo menos iniciado, com 71,1% dos inquiridos a revelarem a permanência ou passagem pelo mercado de trabalho. Tal observação induz uma potencial atractibilidade dos percursos de CET por um público já trabalhador, e por isso, sujeito a outras pressões e responsabilidades, e mais exigente em termos de organização e funcionalidade dos cursos. Do ponto de vista da empregabilidade, de destacar pela expressão significativa, a presença de actividades de comércio e serviços.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Situação profissional na altura de candidatura do CET	283	<p><i>Situação perante o emprego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Empregado full-time: 91 respostas (32,2%) • Empregado part-time: 18 respostas (6,4%) • Trabalhador-estudante: 54 respostas (19,1%) • Desempregado: 38 respostas (13,4%) • Estudante a tempo inteiro: 52 respostas (18,4%) • Procura 1º emprego: 30 respostas (10,6%) <p><i>Situação profissional (se empregado)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhador por conta de outrem em actividades de comércio e serviços – 69 respostas (44,8%) • Quadro técnico intermédio nos sectores público ou privado – 41 respostas (26,6%) • Operário industrial - 33 respostas (21,4%) • Quadro técnico superior público/privado: 4 respostas (2,6%) • Trabalhador por conta própria Comércio e Serviços: 3 respostas (1,3%) • Trabalhador por conta própria Indústria: 2 respostas (1,3%) • Trabalhador por conta própria Agricultura e Pescas: 1 resposta (0,6%)

Quando questionados sobre uma alteração da sua situação de empregabilidade após início da frequência do respectivo CET, a esmagadora maioria dos formandos respondeu não ter havido qualquer tipo de alteração, não sendo por isso possível ir mais longe no entendimento da influência dos CET nas dinâmicas de empregabilidade.

Dos cerca de 41 indivíduos cuja situação se alterou, esta alteração deu-se sobretudo ao nível de uma mudança de emprego ou do fim de uma situação de desemprego.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Alteração da situação profissional após candidatura e início da frequência do CET	268	<ul style="list-style-type: none"> Não: 227 respostas (84,7%) Sim: 41 respostas (15,3%) <p><i>Se alteração, qual? (relevância superior ou igual a 10%):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> “Empreguei-me”: 8 respostas (22,9%) Mudança de emprego: 8 respostas (22,9%) “Deixei de trabalhar”: 5 respostas (14,3%) Reintegração num novo serviço (dentro da mesma empresa): 4 respostas (11,4%)

b) Identificação e hierarquização das motivações e expectativas subjacentes à opção e frequência por um percursos de CET

E – Motivações e Expectativas

- CETs como primeira opção de estudos pós-secundários e motivações gerais à sua preferência**

Quando questionados sobre a prioridade atribuída a um percurso CET no conjunto de opções de ensino pós-secundário (ensino universitário e politécnico) os resultados evidenciam uma preferência clara dos inquiridos por esta trajectória enquanto 1ª opção de frequência de estudos pós-secundários (64,4% das respostas).

De um conjunto de motivações globais identificadas à priori, os resultados permitem igualmente concluir que a procura por um percurso desta natureza está associado à sua natureza vocacional, i.e, de preparação para o desempenho de uma actividade prática. Com efeito, quando questionados acerca das motivações globais que os levaram a frequentar um CET e perante duas alternativas distintas - *“aquisição de saber teórico-prático”* e *“o desenvolvimento de competências práticas para o exercício de uma actividade profissional”*, a segunda alternativa reuniu o maior número de respondentes (135 em 254 respostas válidas, 46,6% dos inquiridos). A primeira opção colocada reuniu 98 respostas (33,9%), sendo também de salientar a escolha pela opção “Outras” por 21 inquiridos (7,3%). Dentro desta opção, o acesso ao Ensino Superior reuniu o maior número de respostas.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
CET como 1ª opção de estudos secundários	289	<ul style="list-style-type: none"> • Sim: 186 respostas (64,4%) • Não: 103 respostas (35,6%) <ul style="list-style-type: none"> - 75,2% manifestaram a sua intenção de ingresso no ensino superior universitário - 24,8% manifestaram a sua intenção de ingresso no ensino superior politécnico.
Motivações para a frequência de um CET	254	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de saber teórico-prático: 98 respostas (38,9%) • Desenvolvimento de competências práticas para o exercício de uma actividade profissional - 135 respostas (53,1%) • Outras motivações – 21 respostas (8,3%)

- **Motivações específicas à preferência por um percurso CET**

Indo um pouco mais longe na análise das motivações, é possível ainda concluir sobre um conjunto de considerações sobre a prioridade atribuída ao percurso CET enquanto trajectória de estudos pós-secundários. Neste sentido, tendo presente a frequência de respostas sobre o conjunto de alternativas definidas à priori, é de destacar como principais motivações subjacentes à escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários, as questões relacionadas com a aquisição de competências práticas visando o reforço da empregabilidade, a melhoria do desempenho profissional individual e a ausência de condições financeiras para o ingresso numa trajectória de ensino superior. A incidência de respostas nas alternativas de foro profissional individual, como por exemplo a aquisição de conhecimento prático e o aperfeiçoamento profissional, foi também significativa. Por sua vez, a incidência de resposta nas razões que não se prendem com o desempenho profissional e a melhoria da empregabilidade, como por exemplo “O CET foi a única alternativa disponível face ao tempo que tenho para estudar” e “Não tive condições familiares para uma candidatura directa ao ensino superior” é pouco expressiva (59 e 24 pontos, respectivamente)⁹⁸. Estas evidências vêm suportar a ideia de que aos CET está associada uma conotação formativa vocacional forte, ao mesmo tempo que lhes é reconhecido um papel importante e credível nas dinâmicas de empregabilidade e valorização individual da prática profissional.

⁹⁸ Ver consideração metodológica no início da secção 8.1.2.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Razões para a escolha do CET como 1ª opção	289	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir competências práticas com vista a uma melhor empregabilidade: 159 pontos • O CET dá-me oportunidade de adquirir conhecimento mais prático e mais útil para o meu desempenho individual: 103 pontos • Ter oportunidade de obter uma qualificação profissional formal: 126 pontos • Aperfeiçoar-me profissionalmente, com vista a um melhor desempenho individual: 103 pontos • Não tive condições financeiras para uma candidatura directa ao ES: 124 pontos • Face ao meu desempenho escolar, O CET foi a única alternativa disponível: 94 pontos • Ter uma oportunidade de progressão profissional no âmbito da minha actividade: 72 pontos • Ter uma oportunidade de progressão salarial: 60 pontos • O CET foi a única alternativa disponível face ao tempo que tenho para estudar: 59 pontos • Não tive condições familiares para uma candidatura directa ao ES: 24 pontos • Fui obrigado (...): 4 pontos

• **Critérios mais relevantes para justificar a escolha de um percurso de CET específico**

Quando questionados sobre o critério mais relevante à sua opção individual por determinado CET, e face as três alternativas de resposta apresentadas – i) *adequabilidade a necessidades e expectativas*, ii) *relevância da entidade formadora* e iii) *outras razões indiferenciadas* -, a grande maioria dos inquiridos (83,2%) demonstrou ser a adequabilidade do respectivo cursos às suas expectativas e necessidades de valorização profissional o critério principal. A entidade formadora não exerce uma influência significativa enquanto critério de opção, sendo contudo de relevar a frequência de respostas na opção por “Outros critérios”, na qual o gosto pela área de formação do respectivo curso, foi a opção que reuniu maior número de respostas.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Critério mais relevante à escolha do CET	274	<ul style="list-style-type: none"> • Adequabilidade do curso às minhas necessidades e expectativas de formação – 228 respostas (83,2%) • Entidade formadora – 21 respostas (7,6%) • Outras razões – 25 respostas (9,1%)

Uma análise mais fina das razões subjacentes à escolha por determinado CET permite-nos ir um pouco mais longe na análise previamente efectuada⁹⁹. Com base nos resultados da análise da hierarquização é possível concluir que a escolha por um determinado percurso CET é sobretudo condicionada por perspectivas de empregabilidade subjacentes ao curso, pela oportunidade gerada de valorização da prática profissional e pela oportunidade de aquisição de uma qualificação formal. Ainda de relevar pela frequência significativa de respostas, a oportunidade de progressão profissional associada, bem como a oportunidade ao nível da facilitação do acesso ao curso de ensino superior desejado.

Uma vez mais, os resultados alcançados permitem concluir sobre o entendimento social dos CET enquanto trajectórias de ensino associadas aos contextos profissionais, quer pela via da obtenção e valorização de competências profissionais, quer pela via da qualificação e oportunidades de empregabilidade.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Razões subjacentes à escolha do CET	289	<ul style="list-style-type: none"> • Melhores oportunidades de emprego: 159 pontos • Aquisição de conhecimentos específicos para o desempenho da minha actividade profissional: 151 pontos • Oportunidade de progressão profissional: 80 pontos • Obtenção de uma qualificação profissional formal: 100 pontos • Acesso mais fácil ao cursos de ES que ambiciono: 80 pontos • Obrigatoriedade (...): 1 ponto

- **Crítérios mais relevantes para justificar a escolha da instituição da formação**

A escolha da instituição de formação para a frequência de um CET está altamente dependente da proximidade geográfica entre esta e o local de residência. Com efeito, de acordo com os resultados da inquirição aos formandos, o critério da proximidade à habitação de residência foi o critério que, de longe,

⁹⁹ Ver consideração metodológica no início da secção 8.1.2.

reuniu maior número de respostas¹⁰⁰. Tal constatação vem reforçar a natureza territorial associada a este tipo de formação, de grande proximidade às comunidades locais.

O critério da oferta de cursos adequados às expectativas e necessidades individuais é igualmente uma motivação central à escolha individual por determinada instituição de formação.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Razões subjacentes à frequência da instituição de ensino	289	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é a instituição mais próxima de casa: 440 pontos • Porque é a única cuja oferta formativa disponível correspondeu às minhas necessidades e expectativas: 336 pontos • Porque permite o acesso ao curso superior que quero seguir: 152 pontos • Porque é reconhecida pela qualidade da sua formação: 170 pontos • Porque tem a melhor ligação ao mundo empresarial e regional: 140 pontos • Porque é reconhecida pelo seu índice elevado de empregabilidade: 118 pontos • Porque tenho amigos e/ou familiares a frequentar a instituição: 113 pontos • Porque era a única instituição que conhecia: 71 pontos

F – Avaliação da oferta formativa

Quando questionados sobre a sua satisfação face à formação obtida até ao momento, a opinião é bastante positiva ao nível da percepção das mais-valias que o CET respectivo traz ao desempenho profissional dos indivíduos.

De acordo com a escala de satisfação disponibilizada, as opiniões dividem-se entre aqueles que consideram o curso relevante para o desempenho actual ou futuro da sua actividade profissional e aqueles que ainda não têm uma opinião formada, como retratado na tabela que se segue.

¹⁰⁰ Ver consideração metodológica no início da secção 8.1.2.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Satisfação face à formação obtida até ao momento	263	<ul style="list-style-type: none"> • Dá-me ensinamentos técnicos para potenciais profissões que quero vir a ter – 152 respostas (57,8%) • Dá-me ensinamentos técnicos relevantes para a minha profissão – 70 respostas (26,6%) • Ainda não tenho opinião formada – 41 respostas (15,6%)

Nota final

Do ponto de vista social, e em jeito de síntese, os resultados descritivos dos inquéritos ministrados às turmas de formandos de CETs inscritos pela 1ª vez nas instituições de formação do território de intervenção, apontam para a presença de um público-alvo relativamente desfavorecido do ponto de vista socioeconómico, jovem e com actividade profissional iniciada. Para a maioria destes indivíduos, os CETs constituem a via prioritária de progressão educativa ao nível da educação pós-secundária, formatando-se como uma formação com propósitos fundamentalmente vocacionais, de aperfeiçoamento de uma prática profissional já iniciada.

O carácter vocacional associado às formações de CETs, e o consequente potencial de empregabilidade e de progressão profissional subjacente à sua frequência, são critérios fundamentais à escolha por um percurso desta natureza. Adicionalmente, a facilidade de acesso, promovida pela proximidade geográfica a estes cursos, é reconhecidamente um critério fundamental à frequência destas ofertas.

A tabela abaixo indicada resume, sinteticamente os principais resultados obtidos mediante o processo de inquirição aos formandos inscritos pela 1ª vez em CETs:

Tabela 38: Síntese dos resultados do inquérito aos formandos

Público-alvo	Masculino, jovem (18-22 anos), solteiro, de nacionalidade portuguesa e residente nos concelhos pertencentes à região de intervenção.
Contextos familiares	Baixas escolaridades do pai e da mãe / actividades profissionais assalariadas ligadas à indústria (operariado) e comércio e serviços (pai) e pelas actividades domésticas (mãe)
Percurso escolar pré-candidatura ao CET	Expressividade ao nível secundário tecnológico e outras formações profissionalizantes
Percurso profissional	Globalmente, já estabelecido (ou pelo menos iniciado)

Influência do CET no reingresso no sistema educativo:	Pouco significativa
Razões da opção por um percurso CET	Maioritariamente associadas ao desenvolvimento de competências práticas para o exercício de uma actividade profissional.
CET como 1ª opção de estudos pós-secundário	64.4% dos inquiridos
Razões para a escolha de CET como 1ª opção de estudos pós-secundário	Aquisição de conhecimento e competências práticas para o incremento das oportunidades de empregabilidade; formalização de qualificações e ausência de condições para frequentar um percurso de ensino superior (escolhas mais relevantes)
Condicionantes à escolha de um CET	Natureza e conteúdo curricular mais importante do que a instituição de formação
Razões para a escolha do CET	Oportunidades de empregabilidade, aquisição de conhecimento e competências profissionais formais
Razões para a escolha da instituição de formação:	Proximidade geográfica, adequabilidade da oferta de CETs existente e qualidade formativa.
Avaliação da formação do curso CET respectivo	Consenso sobre as mais-valias decorrentes da frequência de um percurso CET para a aquisição e valorização das competências profissionais

8.1.2.2. *Análise Cruzada dos resultados dos questionários aos formandos*

Através da análise cruzada de um conjunto de respostas aos questionários foi possível concluir sobre a existência de relações entre as características sócio-económicas dos formandos e a prioridade atribuída ao CET como primeira opção de estudos pós-secundários, por um lado, e entre estas características e o conjunto de motivações associadas à sua frequência, por outro. Foi ainda explorada a relação entre a localização da instituição da formação e a sua escolha, no sentido de apurar a importância que a distância geográfica exerce enquanto critério de escolha individual para a frequência de determinada instituição de formação.

Para a realização destes cruzamentos, recorreu-se à aplicação de testes estatísticos de associação de variáveis. Os resultados integrais dos cruzamentos realizados apresentam-se no Anexo II.1.

As tabelas que se apresentam de seguida representam a síntese dos apuramentos realizados, identificando as variáveis cruzadas que revelaram a existência de relação entre si, os respectivos níveis de significância da relação estabelecida, e o grau de relação existente, mediante a aceitação ou rejeição da hipótese nula H_0 ¹⁰¹.

¹⁰¹ Admitimos que a hipótese nula traduz a inexistência de uma associação entre as variáveis, pelo que a sua rejeição significa a ocorrência de uma relação.

Tabela 39: Análise cruzada de variáveis (formandos): síntese dos resultados alcançados¹⁰²

Cruzamentos das variáveis sócio-económicas com a escolha de um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários (Q.19)

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Situação Escolar formando * CET 1ª	0,000	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Altamente significativa
Idade * CET 1ª	0,053	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Pouco significativa
Cruzamentos das variáveis sócio-económicas com as motivações subjacentes ao CET enquanto 1ª opção de estudos Pós-secundários (Q. 21)				
Sexo * Condições financeiras	0,036	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante
Sexo * Conheci/o pratico para desempenho profissional	0,014	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante
Sexo * Aquisição de uma Qualificação Profissional formal	0,038	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante
Idade * Qualificação profissional formal	0,024	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante
Idade * Aquisição competências práticas p/ empregabilidade	0,006	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Altamente significativa
Idade * Melhor desempenho individual	0,031	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante
Cruzamento com a localização da instituição/curso e a questão "instituição mais próxima de casa?"				
Localização da instituição * Instituição mais próxima do local de residência	0,000	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Muito significativa

¹⁰² Apenas os que revelaram a existência de uma relação entre variáveis.

De acordo com os resultados obtidos, conclui-se sobre a existência de relações entre as variáveis¹⁰³:

a) *Cruzamento de variáveis sócio-económicas com a escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários*

• *Situação escolar do formando e a escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários;*

Os dados obtidos justificam claramente esta relação pela presença de um público-alvo cujo percurso escolar se encontra na sua maioria associado a trajetórias de natureza vocacional, como sejam o ensino secundário tecnológico, a frequência do sistema de aprendizagem do IEFP e a frequência prévia de um outro programa de CET. A opção pela continuidade de um percurso de natureza profissionalizante, e o respectivo reconhecimento do CET enquanto alternativa viável à sua concretização, parece estar na base desta associação de variáveis.

• *Idade e CET como 1ª opção de estudos pós-secundários;*

Os resultados obtidos revelam uma distribuição bipolar forte no que respeita à distribuição etária e a escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários.

Por um lado, observa-se uma preferência significativa por parte do escalão mais jovem, [18-22] anos, e portanto em fase de transição escolar, por uma opção educativa desta natureza (34 indivíduos responderam que não escolheram o CET como 1ª opção de estudos pós-secundários e 90 afirmaram tê-lo feito). Tal observação se conjugada com a constatação anterior, revela a presença de um público jovem cuja opção educativa recaiu numa carreira vocacional, reconhecendo nos CET a melhor forma de a concretizar.

Por outro lado, os dados revelam que estas trajetórias são igualmente preferidas por indivíduos mais velhos, com idade igual ou superior de 28 anos (com 52 indivíduos a optarem por um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários e 29 a não o fazer). Tal observação poderá indicar que os CET são trajetórias que de facto respondem a um vazio educativo deixado por outras trajetórias de ensino pós-secundário, no que respeita às necessidades e ambições de valorização e qualificação profissional por parte de indivíduos cujas expectativas educativas não passam pela frequência de percursos de ensino superior, mas antes por um aperfeiçoamento e valorização dos seus conhecimentos e competências profissionais.

Ao nível do escalão intermédio, [23-27] anos, observa-se um padrão de escolha equilibrado, entre aqueles que escolhem o CET como 1ª opção de estudos pós-secundários (36 indivíduos) e aqueles que não o fazem (32 indivíduos).

¹⁰³ Apenas uma chamada de atenção para o facto de que a rejeição da H_0 apenas nos indica a existência de uma relação entre as variáveis relacionadas, nada nos dizendo sobre a natureza dessa relação. A análise efectuada limitar-se-á por isso a identificar a existência destas relações, percebendo sobre causas potenciais da sua origem e natureza recorrendo à análise dos dados obtidos.

b) *Cruzamento de variáveis sócio-económicas com as razões que motivaram a escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários*

Variável	Razões da escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários
Sexo	<i>'Não tive condições financeiras para uma candidatura directa ao Ensino Superior'</i>
	<i>'O CET dá-me a oportunidade de adquirir conhecimento mais prático e mais útil para o meu desempenho profissional'</i>
	<i>'Ter uma oportunidade de obter uma qualificação profissional formal'</i>

Os resultados obtidos revelam que são mais os homens do que as mulheres que optam por um percurso de CET, tendo como principal objectivo a formalização das suas competências e conhecimentos profissionais. Por outro lado, são as mulheres que mais assinalam a razão da ausência de condições financeiras para a frequência de um percurso no ensino superior, indiciando uma preferência clara por trajectórias desta natureza por parte do sexo feminino.

Analisando a distribuição de ambos os sexos pela respectiva qualificação escolar prévia à candidatura no CET, encontramos uma justificação para esta diferença de motivações. De facto, às mulheres estão sobretudo associados percursos de ensino secundário geral, o que poderá justificar a sua preferência por um percurso de ensino superior, numa lógica concretização de ambições educativas associadas à aquisição de conhecimento universal, já iniciada no percurso de secundário. Relativamente aos homens, é possível observar uma clara predominância pela escolha de um percurso de ensino secundário tecnológico e profissionalizante, o que corrobora a sua procura pelos CETs enquanto trajectória de valorização profissional. Em reforço desta constatação podemos ainda considerar a análise da distribuição de ambos os sexos por curso de CET, da qual se conclui que 86,5% das mulheres optam por cursos de natureza menos técnica, como por exemplo “Práticas Administrativas e Tradução”, “Gestão da Qualidade” ou “Organização e Planificação do Trabalho”, sendo que esta percentagem é de 18,6% nos homens.

Os resultados obtidos revelam um claro reconhecimento dos CETs enquanto trajectória educativa alternativa ao ensino superior, através da sua natureza vincadamente profissionalizante.

Variável	Razões da escolha de um CET como 1ª opção de estudos pós-secundários
Idade	<i>'Ter uma oportunidade de obter uma qualificação profissional formal'</i>
	<i>'Adquirir competências práticas com vista a uma melhor empregabilidade'</i>
	<i>'Aperfeiçoar-me profissionalmente, com vista a um melhor desempenho individual'</i>

Os resultados obtidos revelam que são os mais jovens, [18-22] anos, que procuram os CETs com a intenção de formalização de competências profissionais. Tal associação pode encontrar justificação no facto de que são os mais jovens que, numa fase de opção educativa em igualdade de circunstâncias com outras trajetórias de ensino pós-secundário e de ausência de uma experiência profissional consolidada, vêm a formalização de uma qualificação através do CET como um requisito fundamental à escolha do seu percurso escolar.

Tal constatação evidencia a importância e reconhecimento social do CET como uma trajetória de pós-secundária alternativa, com uma missão fundamentalmente vocacional, de preparação para o desempenho de uma profissão.

Do ponto de vista da procura por melhores condições de empregabilidade, é, uma vez mais, ao nível do escalão etário mais jovem que se observa uma maior incidência de respostas. Comparativamente aos outros escalões etários mais velhos, tal constatação não suscita grande surpresa pois é natural que seja nos mais jovens que se concentrem as maiores preocupações ao nível das oportunidades de emprego, pela ausência de uma experiência consolidada no mercado de trabalho. Admite-se que a menor incidência de resposta nesta opção, por parte dos escalões etários mais velhos, possa estar associada a uma situação profissional relativamente estabilizada.

Uma vez mais aos CET são reconhecidas vantagens do ponto de vista do retorno económico e social. Com efeito, o perfil etário das respostas obtidas induz a existência de uma percepção social positiva sobre os CETs enquanto um mecanismo de incentivo a melhores oportunidades de emprego.

Contrariamente à situação anterior, a escolha pela frequência de um CET por motivos de aperfeiçoamento profissional é mais significativa nos escalões etários mais velhos. Partindo do mesmo pressuposto anterior – a que aos escalões etários mais velhos possa estar associada uma situação profissional já estabilizada – tal perfil de respostas não constitui uma surpresa. Quer isto dizer que, em face de uma situação profissional estabilizada, os indivíduos mais velhos vêm nos CETs uma forma de se aperfeiçoar e de valorizar as competências já adquiridas na vida profissional.

c) Do ponto de vista da relação entre a localização da instituição e a escolha à sua frequência com base na localização da residência...

- Localização da instituição e a razão da sua frequência com base na razão '*Porque é a instituição mais próxima de casa*'

Os dados obtidos revelam a presença de uma associação altamente significativa entre a localização da instituição e o respectivo local de residência. Tal relação traduz uma clara preferência dos indivíduos para a frequência de uma instituição de formação próxima, sendo que o mesmo será dizer que a proximidade geográfica entre o local de residência e a instituição de formação é um critério fundamental na base da opção individual para a frequência de um CET.

Tal constatação empírica corrobora a importância da natureza territorial associada a este tipo de ofertas educativas, nomeadamente a sua organização regional, numa lógica de proximidade e serviços às populações locais.

8.1.3. Empregadores regionais

À semelhança do questionário aos formandos, o apuramento dos resultados do questionário dirigido aos empregadores regionais teve por base três considerações:

- i) Todas as questões do questionário foram alvo de uma análise descritiva individual (de frequências) que permitiu, por um lado, caracterizar a população alvo em termos de actividade e dimensão empresarial, bem como o seu posicionamento relativamente à actividade de formação em geral e aos CET em particular.
- ii) Na questão *“Do ponto de vista da empresa, quais os requisitos fundamentais (em termos de competências) para um formandos estagiário de CET?”* (questão 18) foi pedido aos empregadores que atribuíssem uma escala de importância face a um conjunto de competências dos formandos de CETs previamente definidas (pelo investigador), utilizando a escala de 1 (menos importante) a 3 (mais importante). Para facilitar a análise dos resultados, foi definida uma ponderação para cada nível de satisfação. Assim, para os requisitos assinalados como “mais importante” foi atribuída uma ponderação de 3 pontos, para os requisitos assinalados como “importância intermédia”, uma ponderação de 2 pontos, e para os requisitos assinalados como “menos importante”, a ponderação de 1 ponto. A soma dos pontos obtidos traduz a importância das competências identificadas.
- iii) Foi realizado um conjunto de cruzamentos entre variáveis, onde se pretendeu averiguar da existência de uma relação entre o perfil empresarial e o seu comportamento face à formação de CETs. Adicionalmente foi ainda considerada para análise a relação entre o reconhecimento, por parte da empresa, de um CET como uma mais-valia e as suas dinâmicas de contratação.

8.1.3.1. Análise descritiva dos resultados dos questionários aos empregadores regionais

a) Caracterização do perfil empresarial dos empregadores regionais e sua relação com as práticas de formação profissional

A – Caracterização do tecido empregador regional

De uma maneira geral, o tecido empregador regional, aqui entendido como o conjunto de empresas protocoladas com as instituições de formação para a realização da componente de formação de CETs em contexto de trabalho (estágio)¹⁰⁴, caracteriza-se por uma diversidade sectorial significativa e pela presença de micro empresas e PMEs, cuja área de incidência (mercados) é fundamentalmente regional e local (cf. resultados indicados nas tabelas abaixo indicadas).

Sector de Actividade (CAE Rev.2.1), a 2 dígitos	Nº empresas inquiridas
Investigação e Desenvolvimento	1
Actividades Informáticas e Conexas	4
Aluguer de máquinas e de equipamentos sem pessoal e de bens pessoais e domésticos	3
Actividades Imobiliárias	1
Transportes terrestres, transportes por oleodutos ou gasodutos	2
Comércio a retalho (excepto de veículos automóveis, motociclos e combustíveis para veículos); Reparação de bens pessoais e domésticos	1
Construção	1
Fabricação de aparelhos e instrumentos médico-cirúrgicos, ortopédico, de precisão, de óptica e de relojoaria	1
Fabricação de máquinas e de aparelhos eléctricos, NE	1
Fabricação de máquinas de escritório e de equipamentos para o tratamento automático da informação	2
Fabricação de máquinas e equipamentos, NE	3
Fabricação de elementos de construção em metal	5
Fabricação de outros produtos minerais não metálicos	1
Fabricação de artigos de borracha e de matérias plásticas	5
Fabricação de produtos químicos	1
Fabricação de coque, produtos petrolíferos refinados e tratamento de combustível nuclear	3
Edição, impressão e reprodução de suportes de informação gravados	4
Indústria do vestuário; Preparação, tingimento e fabricação de artigos e peles com pelo	1
Indústrias não identificadas	15

¹⁰⁴ Ver método de amostragem na secção 7.3.2. do capítulo anterior.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Concelho de actividade	53	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas com actividade em concelhos do EDV - 18 respostas (34%) • Empresas com actividade nos concelhos do BV - 35 respostas (66%) (fundamentalmente Aveiro)
Dimensão empresarial ¹⁰⁵	54	<ul style="list-style-type: none"> • Micro-empresas (<=10 trabalhadores) – 18 respostas (33,3%) • Pequenas e Médias Empresas (PMEs) (11-250 trabalhadores) - 29 respostas (53,7%) • Grandes Empresas (>250 trabalhadores) – 7 respostas (13%)
Mercado	53	<ul style="list-style-type: none"> • Regional/Local – 34 respostas (64,2%) • Internacional (Europa/Resto do mundo) – 13 respostas (24,5%) • Mistos – 6 respostas (11,3%)

B – Relação Empresa/Actividade de formação (âmbito geral) – Qualificação e formação na empresa

Entender o posicionamento das empresas relativamente à oferta de CETs passou, em primeiro lugar, pela apreensão do seu comportamento relativamente à actividade de formação em geral, identificando a sua sensibilidade e a sua aptidão para estas questões. O raciocínio na base desta primeira exploração prende-se com a ideia de que empresas que demonstrem alguma receptividade para as questões da formação profissional, entendida de forma global, têm à partida uma opinião objectiva relativamente aos percursos de CETs.

A análise ao conjunto de questões que se segue reflecte esta questão.

• Estrutura de qualificações dos trabalhadores

No conjunto dos 5540 trabalhadores identificados através do processo de inquirição observa-se uma clara predominância das baixas qualificações, com mais de metade dos trabalhadores a revelarem um nível de qualificação inferior ou igual ao 9º ano de escolaridade (31% inferior ao 9º ano e 26% com o 9º ano de escolaridade). Contudo, quando comparada com as realidades regional e nacional, a estrutura de qualificações do tecido empregador inquirido é mais favorável.

¹⁰⁵ Classificação da dimensão empresarial de acordo com a Recomendação 2003/361/CE.

	Doutoramento	Mestrado	Licenciatura ou Bacharelato	CET	E. Secundário	9º ano	inferior 9ºano
Estrutura dos Trabalhadores das empresas inquiridas	1	31	892	88	1355	1452	1721
	0%	1%	16%	2%	24%	26%	31%
RAV*	8%			x	13%	11%	57%
País*	11%			x	16%	11%	62%

*Dados Censos 2001

• Posicionamento da Empresa fase à actividade de Formação Profissional

Quando inquiridas sobre a existência de um plano de formação interno próprio, 70,9% das empresas respondentes revelaram a existência de um plano desta natureza, sobretudo de carácter multidisciplinar.

De acordo com as respostas negativas registadas, a principal razão para a inexistência de um plano de formação próprio prende-se com a inexistência de recursos e estruturas adequadas ao desenvolvimento interno da actividade formativa. Também de relevar como razão para esta ausência, a indisponibilidade de recursos financeiros para o desenvolvimento destas actividades.

Em reforço de uma cultura e prática de formação profissional, 66% das empresas respondentes assumem, paralelamente a um plano de formação próprio, a presença de mecanismos de incentivo à formação profissional externa (à empresa) dos seus funcionários sobretudo pela via da compensação financeira ou progressão profissional.

De uma maneira geral, as respostas às questões sobre a relação existente entre as empresas e a actividade de formação profissional, neste campo entendida de forma alargada, revela a presença de um tecido empregador preocupado e sensibilizado para estas questões, pese embora as ainda dificuldades de implementação em alguns dos casos analisados.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Plano de formação	55	<ul style="list-style-type: none"> • Sim – 39 respostas (70,9%) • Não – 16 respostas (29,1%)
Razões para a inexistência de um plano de formação interno	16	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de estruturas e recursos ...: 11 respostas • Falta de condições financeiras ...: 6 respostas • Pouca relevância da formação profissional nas actividades da empresa: 2 respostas • Outras razões: 1 resposta
Incentivos à formação externa	53	<ul style="list-style-type: none"> • Sim – 35 respostas (66%) • Não – 18 respostas (34%)

b) Receptividade e posicionamento empresarial face à formação em CETs

C – Os CETs na empresa

• **Anos de acolhimento de estágios CET proporcionado pela empresa**

No sentido de avaliar, à priori, a receptividade e satisfação da empresa face à formação de CETs, veiculada pela via do formando acolhido em contexto de formação no local de trabalho, foi colocada uma primeira questão relativa ao número de anos que a empresa proporciona este acolhimento curricular. Será de esperar que empresas que revelem períodos de acolhimento pequenos, não tenham uma opinião consolidada sobre as vantagens ou desvantagens subjacentes a uma formação em CETs.

Sobre este ponto de vista, 48% das empresas respondentes proporciona o acolhimento de estagiários há um ano, significando que estão a passar pela primeira experiência do género. Tal não será de surpreender uma vez que muitas destas empresas são incentivadas a estabelecer estes protocolos de colaboração pela via do próprio formando, a grande maioria das vezes funcionário da empresa. Destaca-se igualmente a presença de um número significativo de empresas a proporcionar acolhimento de estágios há mais de 3 anos (24%) induzindo a importância da formação em CET em alguns contextos laborais.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Anos de acolhimento	50	<ul style="list-style-type: none">• <= 1 ano – 25 respostas (50%)• 2 anos – 8 respostas (16%)• 3 anos – 5 respostas (10%)• > 3 anos – 12 respostas (24%)

• **Percepção das mais-valias subjacentes à formação em CETs**

Quando questionados pelas mais-valias introduzidas pela formação em CETs, em comparação com outro tipo de formação escolar, 90,6% das empresas inquiridas assume a importância deste tipo de formação para a actividade empresarial que exerce. Das razões subjacentes a estas mais-valias, e face às alternativas de resposta disponíveis, a opção que reuniu maior consenso foi aquela que considera a formação em CET como uma combinação de conhecimentos teórico-práticos, fundamentais à resolução de problemas do quotidiano empresarial (com 30 registos). A segunda razão apontada prende-se com o carácter operacional e prático associado a este tipo de formações: *“São mais direccionados para a resolução de problemas práticos associados ao trabalho produtivo da empresa”*, sendo que as razões que registaram um menor número de

respostas foram as relacionadas com a flexibilidade e adaptabilidade para a mudança e o facto de serem menos dispendiosas em termos de contratação de funcionários.

A avaliar pelos resultados das respostas obtidas às questões sobre a importância dos CETs na actividade empresarial parece estar-se perante uma receptividade bastante positiva por parte dos empregadores regionais. No entanto, se entrarmos em linha de conta com o número de anos de acolhimento, poderemos concluir que esta é uma opinião pouco consolidada, uma vez que a maioria das empresas inquiridas estão envolvidas neste processo há pouco tempo, sendo possível que os efeitos deste tipo de formação não tenham sido completamente incorporados na actividade empresarial.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Mais-valias introduzidas pela formação em CET	53	<ul style="list-style-type: none"> • Sim – 48 respostas (90,6%) • Não – 5 respostas (9,4%)
Mais-valias introduzidas pela formação em CET. Quais?	53	<ul style="list-style-type: none"> • São mais direccionados para a resolução de problemas práticos: 25 respostas • Facilitam a comunicação (...) por assumirem uma posição intermédia: 11 respostas • Combinam conhecimento ao nível da prática e da teoria: 30 respostas • São mais flexíveis: 10 respostas • Ficam mais barato: 11 respostas

D – Relação da empresa com a instituição de formação

A identificação dos mecanismos e formas de interacção e relacionamento entre o tecido empregador e as instituições que promovem a oferta de CETs é um indicador relevante para aferir sobre a importância económica destas formações, uma vez que permite apreender os comportamentos empresariais de iniciativa e interesse face à promoção desta formação.

Para a apreensão destes comportamentos foram colocadas várias questões que permitiram identificar as áreas de relacionamento privilegiadas entre as empresas e as instituições de formação, as manifestações de iniciativa, os meios utilizados para promover este relacionamento e o grau de conhecimento e satisfação empresarial face à oferta e qualidade formativa e pedagógica disponível. Os resultados obtidos apresentam-se de seguida.

- **Áreas de relação entre a empresa e a instituição de acolhimento, iniciativa institucional e meios de relacionamento**

Face a um conjunto de opções definidas à priori (cf. questão 13 do questionário), a área de relacionamento mais privilegiada entre empresas e instituições de formação foi a identificação de necessidades de formação de mão-de-obra, num total de 30 respostas. De destacar também pelo número significativo de registos, “a definição de cursos e programas de CETs” (13 registos) e a opção “outra” (8 registos) na qual foi identificado unanimemente o acolhimento de estagiários como a única forma de relacionamento existente. Face àquilo que foram as alternativas de resposta disponibilizadas concluímos que estamos perante formas de relacionamento simples e relativamente pontuais e distantes.

Com efeito, formas de relacionamento mais próximas e complexas, tais como a definição dos programas e curricula e a partilha de actividades de docência, não são tidas em conta nestes processos de cooperação entre as empresas e as instituições de formação. Dado o teor fundamentalmente vocacional das ofertas de CET, a ausência de uma perspectiva mais operacional decorrente do envolvimento empresarial, pode constituir-se um aspecto negativo, podendo resultar numa incompatibilidade entre as necessidades específicas das empresas e a oferta programada.

Em reforço deste comportamento relacional negativo entre as empresas e as instituições de formação, encontram-se os comportamentos de iniciativa empresarial. De acordo com os dados apurados, em 61,5% dos casos inquiridos, a ocorrência da relação institucional é incentivada pela instituição de formação, sendo apenas 34,6% da iniciativa individual das empresas. Tal comportamento pode sustentar-se em uma de duas causas, ambas penalizadoras de uma interacção mais saudável e sinérgica: por um lado, uma falta de conhecimento sobre a capacidade formativa instalada; por outro lado, a ausência de interesse por parte das empresas na procura por estas formações.

Ainda no âmbito do posicionamento relacional entre empresas e instituições de formação, e uma vez mais em reforço do argumento da existência de um significativo subaproveitamento das sinergias potenciais, as empresas identificaram como meio de relacionamento privilegiado o contacto directo mas pontual.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Áreas de relação entre as empresas e a instituição de formação	55	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de necessidades de mão-de-obra: 30 respostas • Definição de cursos e programas de CETs: 13 respostas • Desenho de curricula de CETs: 1 resposta • Actividades de docência: 4 respostas • Financiamento de cursos/programas de CETs: 5 respostas • Outras razões – 8 respostas (“Apenas através do acolhimento de estagiários”)
Iniciativa da relação	52	<ul style="list-style-type: none"> • Empresa –18 respostas (34,6%) • Instituição de formação – 32 respostas (61,5%)
Meios de relacionamento	55	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto directo, através de reuniões regulares...: 9 respostas • Contacto directo, através de reuniões pontuais...: 29 respostas • Contacto indirecto, através de entidades intermediárias: 7 respostas • Participação em eventos/iniciativas de debate sobre formação/educação: 2 respostas • Auscultação através de questionário/entrevistas: 5 respostas • Outros meios: 9 respostas

• **Conhecimento e satisfação empresarial sobre a estrutura curricular e qualidade pedagógica associada aos CET acolhidos**

Uma forma alternativa de avaliar o grau de envolvimento entre as empresas e a instituição de formação consistiu na identificação do grau de conhecimento empresarial face à oferta de CETs disponível na região. Para o efeito, questionou-se as empresas sobre o seu conhecimento e satisfação relativamente à estrutura curricular e à qualidade pedagógica das ofertas de CETs com as quais foram estabelecidos os protocolos de colaboração.

Em ambos os casos parece haver um conhecimento satisfatório sobre as ofertas disponíveis e protocoladas. Do ponto de vista da estrutura curricular, 90,6% das empresas respondentes demonstraram conhecer a estrutura curricular das ofertas de CETs com que trabalham; do ponto de vista da qualidade pedagógica, este

número é menor mas igualmente expressivo, registrando-se um total de 38 respostas (71,7% das empresas) favoráveis ao reconhecimento da qualidade pedagógica associada às ofertas de CET protocoladas.

A aferição do grau de satisfação empresarial face à quantidade e qualidade da oferta de CETs disponível passou pela definição de uma escala de satisfação constituída por 5 níveis, e por 4 itens para avaliação, conforme a grelha abaixo indicada.

	Acima das expectativas	Correspondeu às expectativas	Relevante, mas com fragilidades ainda significativas	Aquém das expectativas	Sem opinião / Sem conhecimento
Quantidade da oferta					
Ajustamentos dos programas às necessidades da empresa					
Ajustamento dos curricula à realidade produtiva da empresa					
Prática pedagógica					

Com base nas respostas obtidas, o resultado desta avaliação é:

- Mais de metade dos respondentes demonstrou que a quantidade da oferta de CETs (58,5%) e o seu ajustamento às necessidades da empresa (54,7%) correspondeu às suas expectativas. É, no entanto, de destacar, no campo do ajustamento da oferta existente às necessidades das empresas, a incidência ainda significativa de respostas na opção “*relevante, mas ainda com fragilidades significativas*”, com 34% das respostas;
- Relativamente ao item “*ajustamento dos curricula à realidade produtiva da empresa*”, as respostas foram um pouco mais diversas, com 50,9% das empresas a afirmarem uma correspondência de expectativas; 26,4% a assumirem a existência de fragilidades e 15,1% a optarem pela opção de avaliação “*Aquém das expectativas*”, demonstrando alguma desilusão face à oferta de CETs disponível.
- Do ponto de vista do grau de satisfação face *prática pedagógica* exercida, mais de metade das empresas (52,8%) assumem uma correspondência de expectativas, 20,8% a ainda existência de fragilidades e outros 20,8% a demonstrarem um desconhecimento ou ausência de opinião sobre esta matéria.

Globalmente, o panorama geral de avaliação da quantidade e qualidade da oferta formativa disponível é satisfatória, pese embora a observação de alguns pontos de fragilidade ao nível do ajustamento da oferta às necessidades e práticas produtivas da empresa e da qualidade da prática pedagógica.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Conhecimento empresarial sobre a estrutura curricular e qualidade pedagógica associada aos CET acolhidos	53	<p>Estrutura curricular</p> <p>Sim – 48 respostas (90,6%)</p> <p>Não – 5 respostas (9,4%)</p> <p>Qualidade pedagógica</p> <p>Sim – 38 respostas (71,7%)</p> <p>Não – 15 respostas (28,3%)</p>
Correspondência de expectativas	53	<p>Quantidade da oferta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acima das expectativas: 2 respostas (3,8%) • Correspondeu às expectativas: 31 respostas (58,5%) • Relevante, mas com fragilidades ainda significativas: 11 respostas (20,8%) • Aquém das expectativas: 5 respostas (9,4%) • Sem opinião/Sem conhecimento: 4 respostas (7,5%)
	53	<p>Ajustamento dos programas às necessidades da empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acima das expectativas: 0 respostas • Correspondeu às expectativas: 29 respostas (54,7%) • Relevante, mas com fragilidades ainda significativas: 18 respostas (34%) • Aquém das expectativas: 3 respostas (5,7%) • Sem opinião/Sem conhecimento: 3 respostas (5,7%)
	53	<p>Ajustamento dos currículos à realidade produtiva da empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acima das expectativas: 1 resposta (1,9%) • Correspondeu às expectativas: 27 respostas (50,9%) • Relevante, mas com fragilidades ainda significativas: 14 respostas (26,4%)

		<ul style="list-style-type: none"> • Aquém das expectativas: 8 respostas (15,1%) • Sem opinião/Sem conhecimento: 3 respostas (5,7%)
	53	Prática pedagógica Acima das expectativas: 1 resposta (1,9%) Correspondeu às expectativas: 28 respostas (52,8%) Relevante, mas com fragilidades ainda significativas: 11 respostas (20,8%) Aquém das expectativas: 2 respostas (3,8%) Sem opinião/Sem conhecimento: 11 respostas (20,8%)

E – Grau de satisfação

Após uma abordagem geral ao grau de satisfação face às ofertas de CETs disponíveis, o último conjunto de questões prendeu-se com a percepção do grau de satisfação face às competências adquiridas e manifestadas pelos respectivos formandos na sua actividade laboral na empresa. Para este entendimento, foram colocadas 3 questões:

- Do ponto de vista da empresa, quais os requisitos fundamentais (em termos de competências) para um formandos estagiário de CET? (mediante a definição prévia de uma grelha de opções e escala de importância. Questão 18, questionário aos empregadores regionais)
- Como classificaria o grau de satisfação da empresa face às competências adquiridas pelos seus formandos estagiários de CET? (mediante a definição prévia de uma grelha de opções e escala de satisfação. Questão 19, questionário aos empregadores regionais)
- Após a conclusão dos respectivos estágios, a empresa contrata estes formandos? (mediante a definição prévia de uma grelha de opções. Questão 20, questionário aos empregadores regionais)

As respostas obtidas estão identificadas e analisadas nas tabelas e considerações que se seguem.

• Identificação dos requisitos fundamentais de um formando de CET

Tendo presente o conjunto de competências pré-definidas, subjacentes a uma formação de CETs – i) *conhecimento teórico-prático para o desempenho de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial*; ii) *conhecimento prático para o desempenho de actividades produtivas propriamente ditas e*, iii) *flexibilidade de conhecimento, que permita uma adaptação mais eficaz à mudança* -, foi solicitado, em sede

de questionário, que fosse atribuído a cada uma delas um grau de importância (1 – menos importante; 2 – importância intermédia; 3 - mais importante).

Os resultados obtidos apontam para uma importância significativa de todas as vertentes formativas identificadas. Contudo, é possível identificar as competências teórico-práticas, que permitem o exercício de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial, como a vertente mais valorizada pelos empregadores, com 127 pontos registados, seguida pela valência da flexibilidade de adaptação à mudança, com 114 pontos¹⁰⁶.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Requisitos fundamentais aos formandos de CET	53	Conhecimento teórico-prático para o desempenho de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial <ul style="list-style-type: none"> • Menos importante: 7 respostas • Importância intermédia: 18 respostas • Mais importante: 28 respostas
	53	Conhecimento prático para o desempenho de actividades produtivas propriamente ditas <ul style="list-style-type: none"> • Menos importante: 18 respostas • Importância intermédia: 19 respostas • Mais importante: 16 respostas
	53	Flexibilidade de conhecimento, que permita uma adaptação mais eficaz à mudança <ul style="list-style-type: none"> • Menos importante: 12 respostas • Importância intermédia: 21 respostas • Mais importante: 20 respostas
	53	<i>Conhecimento teórico-prático para o desempenho de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial: 127 pontos</i> <i>Conhecimento prático para o desempenho de actividades produtivas propriamente ditas: 104 pontos</i> <i>Flexibilidade de conhecimento, que permita uma adaptação mais eficaz à mudança: 114 pontos</i>

¹⁰⁶ Ver consideração metodológica no início da secção 8.1.3.

- **Grau de satisfação face às competências adquiridas e demonstradas**

Com base no mesmo conjunto de competências formativas, os empregadores foram posteriormente questionados sobre o seu grau de satisfação relativamente a cada uma delas, tendo por base a percepção e desempenho profissional dos formandos estagiários. Para o efeito foi definida uma escala de satisfação de 4 níveis: *muito satisfeito; satisfeito; insatisfeito; muito insatisfeito*. Globalmente, os resultados apontam para um grau de satisfação razoável face ao desempenho dos formandos, registando a grande maioria das respostas nos níveis de satisfação “*Muito satisfeito*” e “*Satisfeito*”. Os níveis de insatisfação são residuais e de muita insatisfação nulos.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Grau de satisfação face às competências adquiridas	51	Conhecimento teórico-prático para o desempenho de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial Muito satisfeito: 10 respostas (19,6%) Satisfeito: 36 respostas (70,6%) Insatisfeito: 5 respostas (9,8%) Muito insatisfeito: 0 respostas
	49	Conhecimento prático para o desempenho de actividades produtivas propriamente ditas Muito satisfeito – 4 respostas (8,2%) Satisfeito – 42 respostas (85,7%) Insatisfeito – 3 respostas (6,1%) Muito insatisfeito – 0 respostas
	51	Flexibilidade de conhecimento, que permita uma adaptação mais eficaz à mudança Muito satisfeito – 10 respostas (19,6%) Satisfeito – 39 respostas (76,5%) Insatisfeito – 2 respostas (3,9%) Muito insatisfeito – 0 respostas

- **Identificação de dinâmicas de contratação**

A identificação de ritmos de contratação permitiu aferir sobre o reconhecimento efectivo da formação em CETs, por parte dos empregadores regionais. Na base desta questão está o pressuposto de que elevados níveis de contratação estão associados a um maior reconhecimento e satisfação das ofertas disponíveis.

Com base nos resultados obtidos, concluímos que estamos perante um tecido empregador significativamente satisfeito com o desempenho dos formandos que acolhe (47,3% dos respondentes afirmam contratar os formandos estagiários a maioria das vezes e 9,1% sempre). Contudo e em contrapartida, existe ainda uma margem razoável de empresas que afirmam que esta contratação raramente ou nunca acontece (32,7%).

Na ausência de informação adicional que permita concluir sobre as razões para a não contratação, parece prematuro afirmar que esta esteja exclusivamente dependente do grau de reconhecimento e satisfação face à oferta e desempenho dos CETs¹⁰⁷. Consideramos, por isso, existir uma margem de satisfação e reconhecimento bastante aceitável e favorável relativamente às competências veiculadas por uma formação de CETs.

Variável	Nº de respostas válidas	Resultados
Dinâmicas de contratação	49	Sempre – 5 respostas (9,1%) A maioria das vezes – 26 respostas (47,3%) Raramente – 16 respostas (29,1%) Nunca – 2 respostas (3,6%)

Nota Final

De uma maneira geral, os resultados obtidos através do processo de inquirição das empresas protocoladas com as instituições de formação, revelam a presença de um tecido empregador relativamente conhecedor e satisfeito com a quantidade e qualidade da oferta de formação de CETs existente na região.

Não obstante este grau de reconhecimento e satisfação, é também possível observar um conjunto de fragilidades, concretamente ao nível do comportamento relacional entre, por um lado, os agentes económicos, ao nível do seu envolvimento na definição programática e curricular das ofertas educativas, e por outro, as instituições de formação, na comunicação e partilha de informação.

Sinteticamente, os resultados dos questionários desenvolvidos revelam:

¹⁰⁷ Apesar de se reconhecer que a maiores níveis de satisfação e reconhecimento estão associados maiores níveis de contratação, o contrário pode não ser válido. Neste sentido nada se pode concluir em definitivo sobre as razões que estão na base da não contratação dos formandos de CETs.

Tabela 40: Síntese dos resultados do inquérito aos empregadores regionais

Perfil empregador	Diversidade sectorial significativa, predominância de micro-empresas e PME's de incidência fundamentalmente regional e local.
Estrutura laboral	Baixas qualificações (57% dos trabalhadores com qualificações inferiores ou iguais ao 9º ano de escolaridade)
Plano de formação	A grande maioria das empresas respondentes assume a existência de um plano de formação profissional interno e a presença de incentivos à formação externa dos seus funcionários.
Anos de acolhimento	Pouco menos de metade das empresas respondentes promove o acolhimento de formandos de CETs há menos de 1 ano.
Reconhecimento da importância da formação de CET	90% das empresas respondentes reconhecem a importância da formação de CETs enquanto formações de carácter teórico-prática dirigidas ao desempenho profissional.
Mais-valias introduzidas pela formação de CET	A <i>"combinação de conhecimento teórico-prático, fundamental à resolução de problemas do quotidiano empresarial"</i> foi a vantagem de uma formação de CETs mais reconhecida pelos empregadores.
Área de relacionamento instituição de formação-empresa	A área de relacionamento empresa-instituição mais relevante coloca-se ao nível da identificação de necessidades de mão-de-obra.
Iniciativa da relação	Na maioria das vezes a relação institucional é incentivada pelas instituições de formação.
Meio de relacionamento	Privilegia-se o contacto directo, mas pontual.
Reconhecimento da estrutura curricular e pedagógica do CET	A grande maioria das empresas conhece a estrutura curricular dos CETs que acolhe e reconhece a sua qualidade pedagógica.
Correspondência de expectativas	Satisfatório
Competência mais valorizada nos formandos de CETs	Competências teórico-práticas, que permitem o exercício de actividades intermédias na estrutura produtiva empresarial.
Grau de satisfação	A maioria das empresas encontra-se satisfeita com as

	competências adquiridas pelos formandos de CETs
Dinâmicas de contratação	Dispersão de resultados.

8.1.3.2. *Análise Cruzada dos resultados dos questionários aos empregadores regionais*

Tal como a abordagem aos formandos, foi possível, através da análise cruzada de um conjunto de respostas aos questionários concluir sobre a existência de relações entre algumas das características do perfil do empregador, como sejam a dimensão da empresa e os mercados de produção, e um conjunto de características associadas ao comportamento empresarial face à formação de CETs, como por exemplo, o número de formandos acolhidos na empresa e respectivo tempo de acolhimento e a percepção empresarial sobre as mais-valias associadas à formação em CET. Adicionalmente foi alvo de teste a relação existente entre a consideração, por parte da empresa, do CET como uma mais-valia e as dinâmicas de contratação de formandos após o estágio realizado.

Para a realização destes cruzamentos, recorreu-se, à semelhança do caso dos formandos, à aplicação de testes estatísticos de associação entre variáveis. Todos os resultados obtidos estão expostos em sede de Anexo II.2.

Os resultados que revelaram a presença de relações entre variáveis são apresentados na tabela que se segue, identificando as variáveis em análise, os respectivos níveis de significância da relação estabelecida entre elas e o grau de relação existente, mediante a aceitação ou rejeição da hipótese nula H_0 .

Tabela 41: Análise cruzada de variáveis (empregadores regionais): síntese dos resultados alcançados¹⁰⁸

Cruzamento entre a variável CET como mais-valia (dicotómica) e as dinâmicas de contratação

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
CET mais valia * contratação	0,033	rejeita-se H_0	As variáveis estão relacionadas	Significante

De acordo com os resultados dos testes estatísticos efectuados, é então possível concluir sobre a existência de uma relação apenas entre as variáveis '*CET como mais valia quando comparada com outro tipo de formações*' e as '*dinâmicas de contratação*' manifestadas pelas empresas (cruzamento entre as questões 12 e 20 do questionário). Ainda no contexto desta associação, foi também possível observar os comportamentos

¹⁰⁸ Apenas os que revelaram a existência de uma relação entre variáveis.

das empresas de acordo com o tempo de acolhimento proporcionado, no sentido de perceber diferenças significativas face a seu posicionamento relativamente aos CETs.

Assim, de acordo com os dados obtidos é possível concluir que as intenções de contratação estão relacionadas com o reconhecimento das mais-valias formativas subjacentes aos CETs. Quer isto dizer que as intenções de contratar sempre ou a maioria das vezes estão exclusivamente associadas a empresas que reconhecem o CET como uma mais-valia formativa face a outro tipo de formação existente, sendo que, em contrapartida, todas as empresas que não reconheceram estas mais-valias assumem que raramente fazem a contratação do formando estagiário. Por outro lado, os dados permitem também concluir que o número de anos de acolhimento não exerce qualquer tipo de influência no ritmo de contratação dos formandos. Tal situação pode dever-se ao facto de que na maioria dos casos protocolados pela primeira vez, o formando estagiário é já funcionário da empresa, não se podendo falar, por isso, na existência de uma contratação real.

Os dados obtidos permitem-nos então, e apenas, concluir que a formação veiculada pelos CET exerce um impacto positivo no contexto produtivo da empresa, gerando, por sua vez, dinâmicas favoráveis de contratação dos formandos.

8.2. Parte 2 – Leitura dos resultados à luz da concretização dos objectivos empíricos e resposta à pergunta de investigação

Este subcapítulo encerra a análise dos resultados empíricos do presente trabalho de investigação, mediante a sua leitura à luz da concretização dos objectivos empíricos traçados e da resposta à pergunta de investigação geral formulada.

Pretendemos, através destas considerações, consolidar o contributo final desta investigação para a compreensão e reflexão sobre o fenómeno “ensino pós-secundário de ciclo-curto profissionalizante” no contexto português.

Para facilitar a compreensão do argumento, optamos por expor e reflectir individualmente sobre as questões e objectivos empíricos formulados, terminando com a resposta global à pergunta de investigação.

8.2.1. Leitura dos resultados à luz dos objectivos empíricos formulados

1. Serão os CET uma alternativa de formação pós-secundária credível ao ensino superior tradicional?

A resposta a esta questão de investigação empírica passou, como referido em capítulo anterior, pela concretização dos seguintes objectivos:

INSTITUIÇÕES

- Identificar o posicionamento dos CET no contexto da missão educativa da instituição;
- Averiguar sobre o esforço (técnico, humano e financeiro) dispendido pela instituição na concepção e implementação dos CETs
- Identificar e caracterizar o conjunto de estruturas organizativas dedicadas a estas ofertas
- Avaliar a coerência interna do modelo de ofertas e a sua natureza prospectiva

ESTUDANTES

- Caracterizar o público-alvo das ofertas de CETs
- Posicionar os CETs enquanto prioridade escolha por um percurso de pós-secundário
- Identificar motivações e expectativas subjacentes à escolha por um CETs

EMPREGADORES

- Posicionar os CETs na estrutura de qualificações da empresa, traduzido pelo número de funcionários com DET (Diploma de especialização tecnológica) e seu posicionamento na cadeia de valor empresarial
- Avaliar o grau de satisfação por estas ofertas face a outras
- Avaliar a importância da formação adquirida no contexto produtivo da empresa

De uma maneira geral, os resultados obtidos apontam para a existência de uma margem de melhoria significativa no desenvolvimento e consolidação dos CETs no sistema educativo da região de intervenção. Quer isto dizer que, apesar do reconhecimento da sua credibilidade e importância enquanto oferta de pós-secundário alternativa, a sua concretização encontra-se aquém das expectativas.

Do ponto de vista institucional, e de acordo com os resultados obtidos, há uma clara ausência de investimento nestas ofertas, fruto da sua não centralidade na política educativa em curso, que privilegia a educação pós-secundária superior. Os contornos desta falta de investimento passam sobretudo pela ausência de estruturas técnicas e humanas que promovam processos de desenvolvimento formativo adequados, tais como a reflexão estratégica e prospectiva das necessidades formativas da região, e a articulação com o meio envolvente. Complementarmente, observam-se ainda fragilidades significativas ao nível dos processos centrais de decisão e organização que penalizam a concretização em pleno destas ofertas.

Do ponto de vista económico, o cenário não é mais animador, apesar das manifestações de reconhecimento e satisfação face ao desempenho dos CETs no contexto produtivo das empresas. Com efeito, os resultados

apontam para a inexistência de um envolvimento activo por parte dos empregadores regionais na definição e concepção destas ofertas, o que poderá conduzir a um aproveitamento redutor do potencial dos CETs no crescimento produtivo dos tecidos económicos regionais. Ressalva-se, contudo, como um aspecto positivo a ter em conta, o facto de que metade das empresas respondentes mantém um regime de acolhimento de CETs há mais de um ano, indiciando um interesse por este tipo de formações.

A excepção vem claramente da perspectiva social. Com efeito, os resultados apontam a existência de uma aceitação clara dos CETs enquanto alternativa credível a outras trajectórias de ensino pós-secundário, fundamentada sobretudo na sua natureza vocacional. Porém, em face das características organizacionais e pedagógicas destas ofertas, os resultados apontam para a presença maioritária de um público tradicional, i.e., bastante jovem, em discordância com o que seria de prever: a presença de um público-alvo mais adulto, com actividade profissional efectivamente consolidada. Tal poderá indiciar a ausência de mecanismos de comunicação e informação suficientes junto das empresas e população em geral.

De forma global, o modelo de ofertas de pós-secundário de curta duração em curso na região de intervenção carece de um sistema organizativo e administrativo claro e eficiente, que promova a concretização eficaz destas ofertas. Neste campo apela-se sobretudo a um reforço particular das questões do envolvimento e cooperação entre agentes de desenvolvimento.

2. Em que medida os CET veiculam uma missão de valorização social das comunidades locais/regionais?

A resposta a esta questão fundamentou-se sobretudo na abordagem social levada a cabo. O seu entendimento passou pela concretização dos seguintes objectivos empíricos:

- Averiguar em que medida os CET promovem o acesso e a qualificação escolar das comunidades locais, percebendo de que forma a existência de uma oferta de CET promove o reingresso dos indivíduos ao sistema educativo formal;
- Averiguar em que medida os CET promovem os níveis de qualificação escolar e os níveis de empregabilidade das comunidades locais, percebendo de que forma a escolha e a frequência de um CET tem um impacto no percurso ou qualificação da empregabilidade dos indivíduos;
- Averiguar em que medida os CET promovem percursos de mobilidade sócio-económica mais estáveis e qualificantes, identificando percursos de mobilidade profissional dos indivíduos diplomados.

A resposta a esta questão ficou um pouco aquém das expectativas iniciais, uma vez que não foram concretizados todos os objectivos propostos. Com efeito, para que fosse possível uma resposta integral à questão formulada era necessário, complementarmente aos procedimentos levados a cabo, fazer uma auscultação a indivíduos já diplomados com Diploma de Especialização Tecnológica (DET).

A não concretização deste objectivo deveu-se à ausência de informação sistematizada, por parte das instituições de formação, que permitisse um contacto expedito com os ex-formandos.

Assim, os resultados obtidos apenas permitem uma resposta parcial à questão levantada, centrada exclusivamente na informação recolhida sobre a população de formandos. Ficou assim por concretizar, pela razão acima identificada, o objectivo da apreensão do efeito dos CETs sobre os percursos de mobilidade social e económica dos indivíduos já diplomados.

Do ponto de vista da promoção do acesso e da qualificação escolar das comunidades locais, e apenas analisando a questão do ponto de vista de um potencial reingresso no sistema educativo formal, os resultados obtidos levam-nos a considerar que os CETs não exercem uma influência significativa nesta opção, sendo que aqueles que o concretizaram admitiram fazê-lo mesmo na ausência de uma trajectória desta natureza. Contudo, ao analisarmos esta questão do ponto de vista do enquadramento familiar dos formandos, podemos afirmar com certeza que estas trajectórias exercem um efeito positivo significativo na valorização e dignificação das qualificações dos indivíduos, daí contribuindo para a valorização social das populações locais.

Do ponto de vista da empregabilidade, podemos, com base nos resultados obtidos, apenas especular sobre o contributo dos CETs. Assim, tendo em conta que os CETs são para a maioria dos indivíduos a primeira opção de frequência de estudos pós-secundário, e sabendo que esta opção é feita fundamentalmente com base na sua natureza profissionalizante, podemos admitir que os indivíduos lhes reconhecem mais-valias na oportunidade de progressão e valorização da actividade profissional, e consequentemente de empregabilidade.

Apesar da ausência de resultados numa componente bastante significativa deste subsistema educativo, os resultados apurados permitem-nos concluir sobre a existência de um contributo significativo dos CETs na valorização social dos indivíduos, quer pela via do incremento da qualidade educativa do padrão familiar tradicional, quer pela via do estímulo à valorização profissional e da empregabilidade.

3. Em que medida os CET são pensados e definidos numa lógica de resposta às necessidades económicas das empresas locais/regionais?

A resposta à questão formulada passou exclusivamente pela avaliação dos resultados da abordagem aos empregadores regionais, sustentada pela concretização dos seguintes objectivos empíricos:

- Perceber quais as mais-valias introduzidas pelos CETs nos contextos produtivos das empresas, face a outro tipo de formações;
- Perceber o grau de envolvimento dos empregadores regionais no desenho dos programas e das ofertas propriamente ditas, através da identificação de mecanismos de envolvimento;
- Avaliar a natureza prospectiva associada à definição dos programas de CETs
- Avaliar o grau de satisfação relativamente ao processo de concepção e implementação das ofertas e relativamente aos conteúdos programáticos a ela subjacentes;
- Identificar o grau de compromisso entre a empresa e ofertas desta natureza.

De uma maneira geral, a missão económica dos CETs, concretizada pela via da sua adaptação às necessidades dos empregadores regionais, está longe de estar devidamente consolidada, existindo uma margem de evolução e melhoramento significativo a promover.

Como referido anteriormente, não obstante o reconhecimento e as manifestações gerais de satisfação face à quantidade e qualidade da oferta disponível, são vários os indícios que revelam a presença de algumas fragilidades estruturais, que carecem de uma atenção particular.

O aspecto mais negativo observa-se ao nível do relacionamento e envolvimento dos agentes económicos nos processos de definição e concepção de programas e curricula, o que em nosso entender constitui uma fragilidade grave, que coloca em causa a sustentabilidade de toda a política formativa. Os resultados apontam para a existência de dinâmicas de relacionamento pontuais, sobretudo incentivadas pelas instituições de formação. O contributo das empresas passa fundamentalmente pela identificação de necessidades formativas, a montante da definição e concepção dos programas, marginalizando outras formas de relacionamento que impliquem um contacto mais regular e um entrosamento mais profundo, como sejam, o desenho de curricula e a partilha de actividades de docência.

Importa contudo ressaltar que metade das empresas respondentes iniciou o contacto com estas ofertas há menos de um ano, o que pode justificar esta ausência de interacção. Por outro lado, tal constatação levanta um outro problema, que se relaciona com a ausência de um compromisso a prazo entre as empresas e estas ofertas formativas, o que reforça a tese da existência de fragilidades graves ao nível da cooperação institucional.

8.2.2. Leitura dos resultados à luz da pergunta de investigação geral formulada

O presente trabalho de investigação, teórico e empírico, culmina com a resposta à questão geral de investigação formulada. Com base no referencial teórico e a abordagem empírica desenvolvidos, procurou-se perceber de que forma o modelo de educação pós-secundária de ciclo-curto profissionalizante, traduzido na oferta de CETs, respondem e correspondem às necessidades de valorização social e económica do nosso País.

A resposta à questão de investigação traduz, por isso, uma visão global do trabalho desenvolvido, numa tentativa de aproximação e adaptação dos referenciais desenvolvidos às considerações que emanaram da abordagem empírica levada a cabo. Importa, neste ponto, reforçar a ideia de que mais do que o alcance de uma verdade absoluta, o presente trabalho de investigação objectivou sobretudo a reflexão e compreensão de um fenómeno, que consideramos de importância fundamental para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento nacional.

Com base no estudo de um modelo regional de ofertas de CETs, procuramos, assim, compreender as virtudes e fragilidades da sua organização e funcionamento no quadro de objectivos e expectativas a que se propõem dar resposta. No seguimento deste entendimento, procuramos levantar um conjunto de pistas e recomendações para a acção.

Assim, a pergunta a que pretendemos agora dar resposta é:

Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal?

A resposta à questão anterior encerra várias dimensões de análise. Neste contexto analítico é, assim, fundamental perceber o alcance e concretização do modelo educativo de CETs presente na região de intervenção à luz: i) da concepção teórica subjacente a este modelo de ofertas; ii) da sua formalização no contexto de política educativa, iii) do quadro de regulamentação de apoio à sua concretização propriamente dita; iv) do desenho e desempenho institucional de suporte; e finalmente, v) dos seus resultados efectivos.

Do ponto de vista da concepção teórica e formalização política destas ofertas, e face aquilo que é, por um lado, o referencial teórico de suporte a tipologias de oferta desta natureza (discutido em sede do capítulo 3), e, por outro, o referencial operacional sustentado pelos estudos de caso analisados (capítulo 5), pode afirmar-se que os CETs apresentam uma resposta positiva àquilo que são hoje as necessidades e ambições educativas nacionais, de melhoria e valorização das qualificações e competências da população e de resposta às necessidades dos sistemas económicos por uma mão-de-obra com qualificação intermédia.

Por um lado, o modelo educativo preconizado pelos CETs veio colmatar uma lacuna evidente ao nível do ensino pós-secundário profissionalizante, decorrente da própria evolução do sistema de ensino nacional. Juntamente com as outras tipologias educativas presentes ao nível do ensino pós-secundário, ensino universitário e politécnico, e face às suas características actuais, os CETs contribuíram para a formatação de um modelo educativo diversificado de ensino pós-secundário, garantindo a diversidade necessária para promoção de um sistema mais inclusivo e democrático. No seio deste quadro institucional diverso, os CETs conformam uma oportunidade educativa real àqueles que por razões diversas não têm expectativas de frequência do ensino superior, abrindo uma margem de progressão educativa até então inexistente ao nível do pós-secundário, garantindo assim uma maior democratização e igualdade de oportunidades no seu acesso.

Por outro lado, em face daquilo que tem sido a aposta educativa dos últimos anos, no sentido de uma mudança de paradigma educativo em prol da dignificação de um ensino de natureza profissionalizante, os CETs assumem uma importância acrescida ao concentrar, em exclusivo, a responsabilidade desta formação profissionalizante ao nível do ensino pós secundário. Constituindo-se como ofertas educativas de natureza vocacional, em formato de aprendizagem de ciclo curto com uma forte complementaridade com os contextos de trabalho, os CETs são uma mais-valia educativa ao serviço das comunidades económicas locais traduzida numa resposta rápida e eficiente às suas necessidades. Adicionalmente, concentrando-se fundamentalmente na formação de competências direccionadas para o saber-fazer, os CETs dão um contributo imprescindível à formação e qualificação de nível intermédio, fundamental, como vimos em sede de discussão do capítulo 2, para a valorização competitiva do País, num quadro de desenvolvimento internacional.

Contudo, a interiorização destes princípios gerais e teóricos num modelo operacional concreto está aquém das expectativas sociais e económicas geradas. Quer isto dizer que, do ponto de vista real, a concretização dos objectivos sociais e económicos preconizados pelo modelo teórico dos CETs não se encontra plenamente consumada.

Os constrangimentos associados à operacionalização dos CETs começam desde logo pelo seu quadro regulamentar, no que diz respeito ao desenho institucional permitido.

De acordo com o quadro político-legislativo actual, a educação pós-secundária não superior é regulamentado por dois diplomas: a lei 49/2005, de 30 de Agosto, de aditamento à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei 88/2006, de 23 de Maio, de regulação dos CETs. Se por um lado, o primeiro diploma consagra a educação pós-secundária não superior no âmbito da missão geral do ensino superior, deste modo limitando a oferta de CETs ao nível das instituições de ensino superior; o segundo permite a abertura institucional a outras dimensões educativas, como o ensino secundário e o ensino profissional e tecnológico.

A conjugação de ambos os diplomas levanta um problema de organização e reconhecimento institucional que deverá ser resolvido, sob pena de descrédito destas ofertas na comunidade estudantil.

Do ponto de vista do desempenho propriamente dito, os resultados empíricos obtidos traduzem esta ausência de uma institucionalização eficiente, sendo notórias as fragilidades associadas ao modelo estudado. Com efeito, ao ensino dos CETs não está atribuído uma base institucional clara, sendo possível, como aliás comprovado pelo estudo empírico desenvolvido, a sua tomada por um conjunto de instituições diversas.

Não colocando em causa as vantagens da diversidade institucional presente, os resultados revelam que, consoante o enquadramento institucional, a operacionalização do modelo de ofertas dos CETs ganha contornos diferenciados, por exemplo, ao nível da estruturação da missão institucional e do acesso ao financiamento, não sendo possível, por isso, observar um padrão de organização e funcionamento comum. Tal gestão relativamente *ad-hoc* do modelo de ofertas de CETs, consoante a instituição de formação, bem como o conjunto diferenciado de obstáculos e necessidades provocadas por esta gestão diferenciada, dificulta a sua apreensão coerente, minando significativamente o seu reconhecimento e por consequência o seu potencial contributo no desenvolvimento do meio envolvente.

A última dimensão identificada passa pela avaliação do alcance dos CETs na concretização dos objectivos a que se propõe: a valorização das qualificações e competências das populações locais e a promoção da eficiência económica, pela via da resposta formativa a necessidades dos tecidos económicos regionais.

Como vimos pelas respostas aos objectivos empíricos, no subcapítulo anterior, esta concretização está um pouco aquém do desejado, sobretudo no que respeita aos objectivos de índole económica. Tal deve-se, sobretudo, à ausência de rotinas de cooperação e envolvimento regulares entre os agentes económicos e os agentes educativos. Do ponto de vista social, o desempenho não se revela nada desanimador. Contudo relembra-se que parte substancial da resposta à questão empírica formulada ficou por esclarecer, dada a ausência de condições para levar a cabo o trabalho empírico necessário. Sobre o ponto de vista social, apenas nos é permitido concluir que os CETs são reconhecidos pelo seu potencial vocacional e de empregabilidade, e enquanto uma alternativa credível de ensino pós-secundário. Nenhuma conclusão pode ser, porém, assumida no que respeito ao seu impacto sobre a dignificação e valorização dos percursos de mobilidade social e económica dos indivíduos.

A par das considerações empíricas anteriores, de carácter mais restrito, é ainda possível identificar, do ponto de vista da concretização plena do modelo de ofertas de CETs na região de intervenção, um conjunto de fragilidades estruturais que a condicionam de forma negativa. Estas traduzem-se na ausência de uma visão e

concertação prospectiva e colectiva das necessidades económicas e sociais da região, na definição de um plano regional de formação.

Tal como várias vezes referido, os resultados apontam para a presença de um comportamento institucional caracterizado por práticas de organização individualistas no que toca à definição dos respectivos programas e curricula da formação de CETs. Esta postura individualista, conjugada com a pouca expressividade, ou mesmo ausência, do envolvimento de outros parceiros regionais, sobretudo económicos, na concepção da oferta formativa, resulta na existência de um plano formativo de curto prazo, em nossa opinião, muito aquém das suas reais potencialidades. Aliando este comportamento individual e a manifesta falta de cooperação e envolvimento de outros agentes de desenvolvimento, a uma ausência de reflexão prospectiva e estratégica sobre o desenvolvimento regional, a margem de desfasamento entre a realidade formativa e as suas eventuais potencialidades aumenta.

De uma maneira geral, pode afirmar-se que no domínio da regulamentação e operacionalização do modelo CETs, e em face das expectativas criadas pela sua concepção teórica e política, existe uma margem significativa de melhoramento. No sentido de dar corpo a esta margem de progresso, apontamos um conjunto de soluções de reorganização institucional e regulamentar que a seguir se apresentam.

Gostaríamos, contudo, em jeito de nota preliminar, chamar a atenção para o facto de que o sucesso destas soluções está fortemente dependente da consideração de um conjunto de especificidades, quer associadas ao próprio modelo educativo, quer associadas ao seu contexto de evolução. Assim, as soluções de organização institucional e regulamentar devem ter presente que os CETs conformam um modelo de ofertas educativas de características distintas das outras ofertas de ensino pós-secundário existentes: formação em ciclo curto, centrada na aquisição de competências do saber-fazer, em forte dependência das necessidades dos sistemas económicos locais e regionais. São, por tudo isto, formações com um ciclo de vida relativamente curto e volátil, e de forte enraizamento regional, ou seja, pouco móveis, do ponto de vista das oportunidades de empregabilidade, assumindo necessidades específicas ao nível da reciclagem contínua de conhecimentos e aprendizagens. Se por um lado, estas características lhes conferem a marca da diferença e da alternativa credível, por outro lado, como vimos, impõem um conjunto de condições de organização e funcionamento à sua eficiência. Assim, no sentido de garantir a existência de condições que garantam o sucesso destas formações é necessário um sistema de ensino organizado e suficientemente estável para garantir esta eficiência a médio e longo prazo.

Por outro lado, em face da relativa juventude destas ofertas no sistema educativo formal nacional, é fundamental criar uma imagem institucional forte que dê sustentabilidade ao conceito educativo que se pretende implementar, e que simultaneamente credibilize estas ofertas no seio das comunidades sócio-económicas, à semelhança dos casos americano e irlandês.

Em face destas exigências organizativas, e tendo presente aquilo que é hoje o desenho e desempenho institucional associado à oferta de CETs, é possível concluir sobre a necessidade de uma nova solução organizacional.

O primeiro passo neste sentido é tornar claro o posicionamento dos CETs no quadro formal do ensino pós-secundário português. Neste campo, consideramos que a formulação actual de “ensino pós-secundário não superior” é vaga e insuficiente na tradução do modelo e conceito formativo subjacente a uma educação pela via de CETs, dificultando por essa via a sua apreensão e reconhecimento. No sentido de favorecer este entendimento, consideramos que uma formulação alternativa deverá passar pela ausência da perspectiva negativa associada à terminologia do “não-superior” e por um recentramento claro dos CETs e da sua missão no quadro global do ensino pós-secundário nacional, ou seja no contexto do ensino superior. Neste sentido, à semelhança de outros contextos internacionais e aproveitando a oportunidade proporcionada pelo recente enquadramento do Quadro Nacional de Qualificações, sugerimos a designação de “ensino superior vocacional”. Ao mesmo tempo que elimina a ambiguidade subjacente ao termo pós-secundário não-superior, colocando os CETs num mesmo nível actuação das outras ofertas existentes, a terminologia proposta contribui para um reforço mais evidente da sua imagem de marca educativa, fundamental à aceitação e credibilização social destas ofertas.

Do ponto de vista do desenho institucional, a solução passará, em nosso entender, pela concentração destas ofertas nas instituições de ensino superior politécnico. São quatro as razões que sustentam esta opção:

- Em primeiro lugar, o ensino politécnico assume, desde a sua génese, uma missão educativa de natureza fundamentalmente profissionalizante, assente numa forte proximidade aos tecidos sociais e económicos locais e regionais. Não obstante o percurso relativamente divergente da última década, consideramos que estas instituições politécnicas constituem o cenário privilegiado à construção da imagem de referência fundamental à credibilização do modelo de CETs;
- A par desta base de referência, o ensino politécnico assume igualmente o privilégio enquanto plataforma institucional adequada à organização de um modelo de CETs, ao reunir um conjunto de valências educativas complementares, que garantem não só a reciclagem de conhecimentos e aprendizagens que consideramos fundamental ao sucesso destas ofertas, como também permitem a construção de uma carreira de progressão educativa numa mesma lógica de valorização de competências profissionais. O seu modelo de ensino, de natureza vocacional, reúne à partida, os instrumentos e mecanismos ajustados para garantir um planeamento educativo adequado das ofertas de CETs nos termos prospectivos e de continuidade necessários;
- A terceira razão prende-se com o aproveitamento de uma oportunidade já iniciada pelo actual enquadramento legal, que, como vimos, privilegia claramente as instituições de ensino superior na

oferta de CETs. Destacamos o recente enquadramento dos CETs no Quadro Nacional de Qualificações, enquanto trajectória de ciclo-curto na dependência do 1º ciclo. Simultaneamente, têm sido várias as recomendações neste sentido. Relembramos, neste ponto, a recomendação da OCDE, num relatório de apreciação do sistema de ensino terciário nacional em 2006, no sentido de reposicionar o ensino politécnico na sua missão profissionalizante alternativa ao serviço das comunidades locais e regionais;

- A última razão prende-se com as próprias dinâmicas de evolução instaladas. A análise da informação sobre a oferta de CETs nos últimos anos, evidencia, como vimos, um crescimento claro, e relativamente individualizado, do ensino politécnico nesta matéria, conferindo-lhe por isso, margem para uma maior consolidação.

Face ao enquadramento actual, esta solução traduz a adopção de um modelo unitário para a formação de CETs, levantando duas questões centrais: por um lado, a questão da perda de diversidade institucional, actualmente contemplada do ponto de vista legislativo, e por outro, a do receio legítimo de tornar os CETs o “parente pobre” do ensino pós-secundário nacional. Sobre estas questões importa fazer algumas considerações.

Em primeiro lugar, o facto de considerarmos a perda de diversidade institucional, tal não quer dizer que não a consideremos importante e necessária para a eficácia destas ofertas. Contudo, em face do actual enquadramento organizativo consideramos que a diversidade constitui um factor de perturbação do ponto de vista da apreensão e reconhecimento das mais-valias dos CETs enquanto modelo educativo alternativo. Como vimos, esta diversidade resulta em práticas de gestão e organização diferenciadas das ofertas de CETs, e na presença de programas educativos avulsos, com pouco ou nenhuma preocupação de prospectiva ou de consensualização dos interesses sociais e económicos presentes na região. Ao contrário de outras ofertas de nível pós-secundário, como a formação universitária, onde a concepção de programas e currícula não deve ser completamente condicionada pela procura, deixando margem para a criatividade e autonomia, os CETs, pela sua natureza profissionalizante e pelas ambições sociais e económicas que persegue, deverão ser condicionados por aquilo que designamos por procura contratualizada. Quer isto dizer que, a oferta de CETs deve ser orientada e definida por um compromisso entre os vários agentes de desenvolvimento regionais, onde a reflexão prospectiva e a concertação dos interesses assumem uma dimensão central e absolutamente necessária.

Em segundo lugar, os resultados empíricos alertam igualmente para o perigo de vulnerabilidade do modelo formativo de CETs, quando associados a uma política educativa de ensino superior. Como vimos pelos depoimentos prestados pelas instituições politécnicas presentes na região de intervenção, a oferta de CETs está fortemente condicionada pelas prioridades assumidas ao nível central da UA, cujas preocupações extravasam o campo da educação profissionalizante e até mesmo da educação superior. Tal entrosamento

educativo pode, em circunstâncias de maior fragilidade conjuntural, pôr em causa a viabilidade dos próprios CETs. Neste cenário de organização institucional, a solução terá de passar criação de condições e garantias reais para que a concretização efectiva das ofertas de CETs se faça de acordo com os seus objectivos sociais e económicos, e em total independência face a outras missões institucionais presentes.

Assim, numa dupla perspectiva de construção da coerência e referência institucional desejável, e de garantia de concretização plena da oferta de CETs nos moldes sociais e económicos adequados, defendemos a concentração da oferta de CETs no ensino politécnico, mas sobre condições de controlo bem definidas. Este controlo deverá ser exercido mediante a definição de uma estrutura própria onde a participação de agentes externos às instituições de formação, sobretudo económicos, é requisito obrigatório. No campo das soluções organizativas, sugerimos dois caminhos distintos, mas complementares.

Uma primeira tipologia de soluções, a curto prazo, passa por garantir a ocorrência regular de momentos de discussão abertos e participados e de um trabalho de auscultação permanente por parte das instituições de formação sobre as necessidades económicas e individuais e sobre percursos de mobilidade, no sentido de uma melhor eficiência da programação e resultados educativos. Complementarmente, é fundamental incentivar o debate um pouco para além da dimensão formativa, identificando e trabalhando vectores de desenvolvimento sócio-económico regional, que servirão de base a um planeamento educativo mais sustentado e coerente, antecipando as respostas formativas de médio e longo prazo.

Para que isto aconteça, é necessário garantir a existência, no seio das instituições de formação, de estruturas e meios adequados ao desenvolvimento destas tarefas, sobretudo do ponto de vista humano. A existência destas condições passa, por seu lado, pela criação das condições de independência educativa dos CETs no quadro formal do ensino pós-secundário referidas anteriormente.

Uma segunda tipologia de soluções passa pelo ensaio de engenharias institucionais alternativas, no seguimento do discurso da diversidade necessária evocada anteriormente. Estas novas engenharias institucionais deverão concretizar-se sob dois formatos distintos: por um lado, um formato mais radical, que passa pela criação de escolas de CETs no seio das instituições politécnicas, que lhes confira a identidade e dignidade necessária à sua autonomia formativa; por outro lado, um formato de natureza mais incremental, que passa pela celebração de protocolos de colaboração com outros agentes educativos, como por exemplo escolas secundárias e profissionais, para uma oferta de CETs descentralizada e mais próxima das realidades sócio-económicas locais, e com os agentes económicos para o desenho e concepção programática da oferta de CETs.

O ganho de eficiência da missão social e económica dos CETs passa, não apenas pela sua organização institucional e programática, mas também pela construção de estruturas e processos de validação, monitorização e controlo educativo, em reforço da definição de uma procura contratualizada assumida como fundamental. Neste campo, a solução passa pela criação de um Conselho Regional de CETs com competências ao nível da sistematização da informação sobre a oferta formativa de CETs, da avaliação e validação dos seus programas e da monitorização das suas aprendizagens e dos seus resultados, numa busca permanente de maior articulação e resposta às necessidades e expectativas sociais e económicas presentes na região.

Globalmente, podemos afirmar que, se no campo da teorização já foram atingidos os objectivos fundamentais, no campo da operacionalização dos CETs existe ainda um longo caminho a percorrer.

Mas os tempos que se aproximam são de optimismo. Com efeito, face ao conjunto de alterações recentemente concretizadas, tanto no contexto nacional como europeu, do qual destacamos o reconhecimento formal dos CETs no Quadro Nacional de Qualificações, e face aquilo que tem sido a dinâmica de expansão destas ofertas nos últimos 5 anos, espera-se que a próxima década dite um crescimento significativo dos CETs no panorama educativo nacional. Os próximos passos passam, por isso, por dar corpo às soluções encontradas para que este crescimento se concretize no sentido desejável, de um maior equilíbrio e harmonia entre a teoria e a prática.

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 9. Considerações finais

9.1. Síntese conclusiva do trabalho de investigação e seus resultados

Na procura de resposta à questão de investigação *‘Serão os Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) o modelo organizacional e pedagógico mais adequado para sustentar uma política de formação pós-secundária de ciclo curto profissionalizante desejável para Portugal?’*, o presente trabalho de investigação, com base numa metodologia de estudo de caso, traça o diagnóstico do modelo actualmente presente, identificando um conjunto de fragilidades e constrangimentos à sua actual organização e funcionamento.

Em face destes obstáculos organizacionais e funcionais, e tendo por base o referencial teórico e os modelos internacionais estudados, foi também identificado um conjunto de soluções em prol da sua maior eficiência.

Não tendo por finalidade a repetição do argumento empírico e das considerações da componente anterior, reservamos este espaço de considerações finais, para sistematizar de forma objectiva aquilo que foram as principais conclusões e soluções identificadas. Em simultâneo com esta síntese, alertamos para algumas das fragilidades com que nos deparamos no decorrer deste trabalho, bem como para o levantamento de pistas para a eventual continuidade do processo de investigação aqui iniciado.

Uma das maiores fragilidades associadas ao actual modelo de CETs prende-se com o seu enquadramento institucional. A diversidade institucional permitida do ponto de vista regulamentar, aliada à presença de práticas de organização e gestão *ad-hoc* e individualistas consoante a natureza da instituição de formação, têm, a nosso ver, contribuído para um subaproveitamento das potencialidades associadas a este tipo de ofertas formativas, nomeadamente no que respeita ao alcance de objectivos de valorização social e económica das comunidades locais e regionais.

O subaproveitamento referido passa sobretudo pela ausência de uma visão concertada e prospectiva sobre a envolvente sócio-económica regional que se reflecta no desenho e concepção de programas formativos, numa lógica de construção de uma política formação ao longo da vida, capaz de suportar um processo de desenvolvimento a médio e longo prazo. Esta ausência de articulação e concertação extravasa os limites das instituições de formação, marginalizando igualmente uma componente fundamental de envolvimento dos agentes económicos, no desenho, planificação e implementação da oferta formativa.

No sentido de ultrapassar os constrangimentos referidos, foram apontadas um conjunto de soluções, que deverão ser entendidas numa lógica de construção a prazo de um modelo de formação em CETs mais sólido e eficiente.

Uma primeira solução passa pela reorganização institucional do modelo de CETs, concentrando-o sob a responsabilidade das instituições de ensino politécnico. As razões para esta opção institucional estão identificadas e explicadas no subcapítulo anterior. Consideramos, como já referido, que a perda de diversidade institucional justifica-se em face da necessidade de promover um maior conhecimento e reconhecimento do conceito educativo associado à formação de CETs, criando condições ao seu desenvolvimento e expansão.

Contudo, gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre esta matéria. Consideramos que o estudo levado a cabo, sendo o possível face às condições temporais e humanas disponíveis, peca pela ausência de uma base de trabalho institucional mais representativa da realidade que permita o apuramento de resultados mais abrangentes. Neste sentido, alertamos para necessidade e interesse de estudar outro tipo de modelos institucionais existentes com tradição de oferta educativa em CETs, concretamente os sistemas politécnicos autónomos, dissociados de uma matriz universitária.

No domínio da promoção do envolvimento e cooperação regional, foram igualmente sugeridos um conjunto de soluções, que se dividem em dois tipos distintos. Um primeiro, sob a responsabilidade das instituições de formação, de criação de meios e instrumentos de auscultação e monitorização fundamentais a um planeamento formativo adequado e coerente; e um segundo, de natureza externa às instituições de formação, que passa pelo ensaio de engenharias institucionais alternativas.

Consideramos ainda que o ganho de eficiência da missão social e económica dos CETs passa, não apenas pela sua organização institucional e programática, mas também pela construção de estruturas e processos de validação e monitorização educativa. Neste campo, sugerimos a criação de um Conselho Regional de CETs que conjugue valências ao nível da avaliação e validação de programas e currículos formativos, de monitorização das suas aprendizagens e controlo dos seus resultados, numa busca permanente de maior articulação e resposta às necessidades e expectativas sociais e económicas presentes na região.

9.2. Pistas para uma investigação futura

As sugestões para a continuidade do presente trabalho de investigação contemplam duas perspectivas complementares: em primeiro lugar, propostas de investigação direccionadas para a minimização ou eliminação das fragilidades directamente associadas com a execução do presente trabalho; e em segundo lugar, um conjunto de sugestões decorrentes de novas curiosidades e necessidades de entendimento da problemática em estudo.

Dentro da primeira perspectiva, assumimos a necessidade do alargamento da base de trabalhos empírico aos diplomados de CETs, no sentido de apurar sensibilidades sobre a influência dos CETs nos percursos de mobilidade sócio-económica e profissional dos indivíduos. Esta proposta decorre directamente da incapacidade de levar a cabo, como planeado inicialmente, a análise sobre os percursos de mobilidade e empregabilidade dos diplomados de CETs. Esta limitação prendeu-se, como referido, com a ausência de informação sistematizada sobre os contactos dos ex-formandos de CETs, aliada a questões de protecção e confidencialidade de dados, que resultaram na impossibilidade da execução da tarefa em tempo útil, que acabou por levar ao seu abandono. À semelhança do inicialmente proposto, tal abordagem poderia passar pela aplicação de um questionário por via indirecta a uma amostra de ex-formandos representativa da diversidade programática e territorial existente.

Dentro da segunda perspectiva identificada, avançamos com duas propostas distintas:

- O caso de estudo levado a cabo permitiu constatar algumas diferenças entre o perfil de formandos das várias instituições de formação presentes, levantando a questão sobre a influência do meio na opção e motivações à frequência de um percurso de CET. Contudo, consideramos que os resultados apurados são escassos para afirmar com rigor a ocorrência desta interacção. No sentido de um apuramento mais rigoroso e consolidado sobre a existência de uma relação entre o meio e a frequência de CETs, seria necessário a realização de uma abordagem idêntica sobre outros contextos regionais, de características de urbanidade e sócio-económicas distintas. A proposta passa pelo estudo de um modelo de ofertas de CETs em áreas metropolitanas, em meios urbanos de média dimensão e em meios periféricos com características semi-rurais ou rurais, para averiguar sobre a importância destas ofertas no desenvolvimento sócio-económico em diferentes contextos. Assume-se, como ponto de partida a este estudo, que os CETs, enquanto oferta educativa de natureza profissionalizante e altamente regionalizada, exercerá impactos diferentes consoante a estrutura social e económica em questão.
- Na decorrência das soluções apontadas, e em face da necessidade de uma base de trabalho mais representativa, sugerimos o alargamento da abordagem empírica a outros sistemas de organização institucional, privilegiando o estudo dos sistemas politécnicos autónomos, dada a sua tradição nestas ofertas. Estes estudos complementares permitiriam, não apenas um reforço do argumento construído em sede do presente trabalho, como também permitiria uma reflexão e orientação mais incisiva sobre o modelo institucional ideal a privilegiar num hipotético cenário de reestruturação educativa.

Em jeito de conclusão final, apenas retomar uma consideração já assumida em capítulo introdutório e metodológico. Desde a sua planificação à sua execução, este trabalho de investigação foi entendido como apenas um contributo para a reflexão e compreensão de um modelo de ofertas educativas que achamos de extrema importância para o desenvolvimento competitivo do nosso país. Guiados por espírito de curiosidade, rigor e humildade científica procuramos construir um argumento de suporte à decisão e acção sobre o modelo de oferta de CETs, numa tentativa de aproximar aquilo que é a sua filosofia e entendimento político à concretização real dos seus objectivos de valorização social e de eficiência económica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, S. (2003) *Qualification Structures in European Higher Education*. Paper presented at the Danish Bologna Seminar, Denmark.
- Adnett, N., & Slack, K. (2007). Are there economic incentives for non-traditional students to enter HE? The labour market as a barrier to widening participation. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 23-36.
- Afonso, A. (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Aghion, P., & Howitt, P. (2005) *Appropriate Growth Policy: A Unifying Framework*. Paper presented at the 20th Annual Congress of the European Economic Association.
- Aghion, P., & Howitt, P. (1992) A Model of Growth through Creative Destruction. *Econometrica, Econometric Society*, 60(2), 323-351.
- Ahola, S. (2006) From 'Different but Equal' to 'Equal but Different': Finnish AMKs in the Bologna Process. *Higher Education Policy*, 19, 173-186.
- Alderman, G. (2001) The Globalization of Higher education: Some observations regarding the free market and the National interest. *Higher Education in Europe*, XXVI(1), 47-52.
- Altbach, L. (1998) *Comparative Higher education: Knowledge, the University and Development*. West Point, Ablex.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R., & Teixeira, P. (2000) *O Ensino Superior pela mão da Economia*: Cipes - Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A., Ferreira, J., Machado, M., & Santiago, R. (2006) *Modelos de Governação e Gestão dos Institutos Politécnicos Portugueses no Contexto Europeu*. Matosinhos: CIPES.
- Amsden, A. (1989) *Asia's next giant: South Korea and late industrialization*. New York/Oxford: Oxford University.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E.-S., Pidgeon, M., & Thomsen, J. P. (2007) Educational expectations, Parental social class, Gender, and Postsecondary attainment [Electronic Version]. *Youth & Society*,
- Armstrong, W. B., & Mellissinos, M. (1994) Examining the relationship between the liberal arts, course levels, and transfer rates. In A. M. Cohen (Ed.), *New directions for Community Colleges: Relating curriculum and transfer* (pp. 81-99). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arrow, K. (1962) The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, 29(2), 181-189.
- Athearn, R. G. (1988) *American Heritage Illustrated History of the United States: The new world*. New York: US: Choice Publishing Inc.

- Ayalon, H., & Yogeve, A. (2006) Stratification and Diversity in the Expanded System of Higher Education in Israel. *Higher Education Policy*, 19, 187-203.
- Azariadis, C. & Drazen, A. (1990) Threshold Externalities in Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*, 105 (2), 501-526.
- Bailey, T. (2002) Community Colleges in 21st century: Challenges and Opportunities. In National Academies in Press (Ed.), *Knowledge Economy and Postsecondary Education: Report of a workshop* (pp. 59-75).
- Bailey, T., Hughes, K., & Karp, M. (2002) What role can dual programmes play in easing the transition between high school and postsecondary education? Working document, Community Colleges Research Center, Teachers Colleges, Columbia University.
- Bailey, T., & Morest, V. (2004) The Organizational Efficiency of Multiple Missions for Community Colleges. Working document, Community College Research Center, Teachers Colleges, Columbia University.
- Bailey, T. R., Calcagno, J. C., Jenkins, D., Kienzl, G. S., & Leibach, D. T. (2005) *The effects of institutional factors on the success of Community Colleges Students*. New York: Community Colleges Research Center, Teachers College, Columbia University.
- Bailey, T. R., Calcagno, J. C., Jenkins, D., Kienzl, G. S., & Leibach, D. T. (2006) Is the Student-Right-to-Know all you should know? An Analysis of Community Colleges graduation rates. *Research in Higher Education*, 45(5), 491-519.
- Barro, R. J. (1991) Economic Growth in a Cross section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Barrows, L. (2001) Higher Education Institutions and their regions: linking the local and the global. *Higher Education in Europe*, XXVI (3), 305-314.
- Barry, F. (2005) *Third-level Education, Foreign Direct Investment and Economic Boom in Ireland*. Dublin: Department of Economics, University College Dublin.
- Bell, J. (1991) *Doing your research project - A guide for first-time Researchers in Education and Social Sciences*. Bristol: Open University Press.
- Bergan, S. (2005) *Report by the General Rapporteur*. Paper presented at the Bologna Conference on Qualifications Frameworks, Denmark.
- Bettinger, E. (2004) Is the Finish Line in Sight? Financial Aid's Impact on Retention and Graduation. In C. Hoxby (Ed.), *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It* (pp. 207-233). Chicago: University of Chicago Press and the National Bureau of Economic Research.

- Bhattacharjee, A., Castro, E., & Jensen-Butler, L. C. (2007) Evaluating Economic Theories of Growth and Inequality: A Study of the Danish Economy [Electronic Version]. *CDMA Working Paper Series*
- Birnbaum, R. (1983) *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleiklie, I. (2004) *Diversification of Higher Education Systems*. Paper presented at the UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Europe and North America.
- Bleiklie, I. (2005) Organizing Higher Education in a Knowledge Society. *Higher Education*, 49, 31-59.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Boyce, M. (2003) Organizational learning is essential to achieving and sustaining change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 28(2), 119-136.
- Brennam, J. (1996) Higher Education and Work. *Higher Education Policy Series*, 23.
- Brint, S. (2003) Few remaining dreams: Community Colleges since 1985. *ANNALS, AAPSS*, 586, 16-37.
- Brint, S., & Karabel, J. (1989) *The Diverted Dream: Community Colleges an the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. New York: Oxford University Press.
- Burke, J. C., & Serban, A. M. (1998) *Performance funding for public higher education: fad or trend?* San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Cabrito, B. G. (2004) Higher Education: And education for the elites? The Portuguese case. *Higher Education in Europe*, XXIX (1), 33-45.
- Calcagno, J., Crosta, P., Bailey, T., & Jenkins, D. (2007) Stepping Stones to a Degree: The Impact of Enrolment Pathways and Milestones on Community College Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 48(7), 775-801.
- Carneiro, R., Caraça, J., & São Pedro, M. E. (2000) *O Futuro da Educação em Portugal: um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa.
- Carnevale, A. P. & Reich, K. (2000) *A piece of the puzzle: how states can use education to make work pay for welfare recipients*. [Princeton, NJ]: Educational Testing Service.
- Castro, E. A. (1994) *Assimetrias Regionais de Desenvolvimento e Capacidade Inovativa - Elaboração de um modelo de desenvolvimento baseado no conceito de incorporação do progresso técnico em bens de capital*, PhD, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- CDIT (2003) *Institutes of Technology and the Knowledge Society - their future position and roles*: Council of Directors of the Institutes of Technology.
- CEDEFOP (2007) *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2000) The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475-496.
- CHEPS, & Enders, J. (2004) *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios - The European higher education and research landscape 2020*. : Centre of Higher Education Policy Studies
- Clancy, P. (1997) Higher Education in the Republic of Ireland: Participation and Performance. *Higher Education Quarterly*, 51(1), 86-106.
- Clancy, P. (2003) The Vocationalisation of Higher Education: the evolution of policy in the Republic of Ireland. *Int. JI of Vocational Education and Training*, 11(1), 62-68.
- Clancy, P., & Goastellec, G. (2007) Exploring access and equity in higher education: Policy and Performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154.
- Clancy, P. L.(2008) *The Non-University Sector in Irish Higher Education*, in Taylor J. et al (eds.) *Non University Higher Education in Europe*, Springer.
- Cohen, A. (2002) America's Community Colleges: on the ascent. *U.S. Society & Values*, 7(1).
- Cohen, A., & Brawer, F. (2003) *The American Community College* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* (5th Edition ed.): Routledge Falmer.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002) *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior* (1ª ed.): Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. (2002) *Compêndio da Economia Regional*. Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional.
- Deer, C. (2005) Higher Education Access and Expansion: the French Experience. *Higher Education Quarterly*, 59(3), 230-241.
- Di Liberto, A. (2008) Education and Italian regional development. *Economics of Education Review*, 27(1), 94-107.
- Dill, D. (2003) Allowing the market to rule: the case of the United States. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 136-157.

- Dill, D., & Teixeira, P. (2000) Program diversity in Higher Education: an economic perspective. *Higher Education Policy*, 13, 99-117.
- Dougherty, K. (2001) *The Contradictory College - The conflicting origins, impacts, and futures of the Community Colleges*. Albany: State University of New York.
- Dougherty, K. (2002) The Evolving Role of the Community College: Policy Issues and Research Questions. In J. Smart & W. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XVII, pp. 348). New York: Agathon Press.
- Drucker, P. F. (1993) *Post-capitalist society*. New York, NY: Harper Business.
- Dunkel, T., Mouillour, I., & Teichler, U. (2006) *Vocational education and training and higher education*. Kassel
- European Commission (2003a) *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*.
- European Commission (2003b) *The role of Universities in the Europe of Knowledge*.
- European Commission (2006) *From Bergen to London: the EU contribution*.
- European Union (2001) *The concrete future objectives of education and training systems*.
- Eells, W. C. (1941) *Why junior college terminal education?* Washington, D.C.: American Association of Junior Colleges, Commission on Junior College Terminal
- European Higher Education Area (2001) *Prague Communiqué - Towards the European Higher Education Area*.
- European Higher Education Area (2003) *Berlin Communiqué - Realising the European Higher Education Area*.
- European Higher Education Area (2005) *Bergen Communiqué - The European Higher Education Area - Achieving the goals*.
- Fagerberg, J. (1988) Why growth rates differ. In G. Dosi, C. Freeman, R. Nelson, S. G & L. Soete (Eds.), *Technical change and Economic theory* (pp. 432-457). London: Printer Publishers.
- Fagerberg, J., & Verspagen, B. (2002) Technology-gaps, innovation-diffusion and transformation: an evolutionary approach. *Research Policy*, 31, 1291-1304.
- Fields, C. (1987) Colleges in California Seek New Ways to Expand Pool of Hispanic Students Prepared for Higher Education. *The Chronicle of Higher Education*, A31,33-34.
- Figueiredo, A. M., Pessoa, A., & Silva, M. R. (2005) *Crescimento Económico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Franco, M. L., Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2004) *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama actual*. Camoinas, São Paulo: Autores Associados.

- Freeman, R. B. (1976) *The overeducated American*. New York: Academic Press.
- Frey, L., Ghignoni, E., Livraghi, R., Planas, J., Salla, G., Vincens, J., & Vivas, J. (2003) University Reform and the Knowledge Economy. *Minerva*, 41, 407-413.
- Fuente, A., & Ciccone, A. (2002) *Human capital in a global and knowledge-based economy*: Instituto de Análisis Económico, Universitat Pompeu Fabra.
- Furth, D. (1973) Issues in Short Cycle Higher Education. *Higher Education*, 2, 95-102.
- Gabrescek, S. (1999) The Interface between Secondary and Higher Education - The case of Slovenia: 1989-1999. *Higher Education in Europe*, XXIV (3), 359-373.
- Gallacher, J. (2006) Widening Access or Differentiation and Stratification in Higher Education in Scotland. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 349-369.
- Gendron, B. (2000) *A demand of education as a strategic demand in a context of job rationing and job scarcity: the analysis of further education after post-secondary education in France*. Paper presented at the European Conference on Educational Research 2000, Edinburgh, Scotland.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005) *O Inquérito* (4ª edição ed.). Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Ginkel, H. V. (2003) The University of the Twenty-First Century: From Blueprint to Reality. *Higher Education in Europe*, 28, 83-85.
- Goedegebuure, L. C. J., & Vught, F. v., (1994) *Comparative policy studies in higher education*. Centrum voor Studies van het Hoger, Onderwijsbeleid. Utrecht: Lemma.
- Goldrick-Rab, S. (2007) *Promoting Academic Momentum at Community Colleges: Challenges and Opportunities (Working Paper No. 5)* New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.
- Gomes, A. (2002) Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. *Educ. Soc. Campinas*, 23(80), 275-298.
- Grubb, W. N. (1984) The price of local discretion: Inequalities in welfare spending within Texas. *Journal of Policy Analysis and Management*, 3(3), 359-372.
- Grubb, W. N. (1988) Vocationalizing Higher Education: The Causes of Enrolment and Completion in Two-Year Colleges, 1970-1980. *Economics of Education Review*, 7 (3), 301-319.
- Grubb, W. N. (1989) The Effects of Differentiation on Educational Attainment: The Case of Community Colleges. *Review of Higher Education*, 12(4), 349-374.
- Grubb, W. N. (1991) The decline of community college transfer rates: Evidence from national longitudinal surveys. *Journal of Higher Education*, 62(2), 194-222.

- Grubb, W. N. (1999) *The economic benefits of sub-baccalaureate education: Results from national studies*. New York: Columbia University Community College Research Center.
- Grubb, W. N. (2001) From Isolation to Integration: Postsecondary Vocational Education and Emerging Systems of Workforce Development. *New Directions for Community Colleges*, 115, 27-37.
- Grubb, W. N. (2003a) The Roles of Tertiary Colleges and institutes: Trade-offs in restructuring Postsecondary Education. University of California, Berkeley.
- Grubb, W. N. (2003b) *Using Community Colleges to re-Connect Disconnected Youth*. [online] disponível no sítio da internet http://www.catalystforchildren.org/pdf/Using_Community_Colleges.pdf
- Grubb, W. N. (2006) Vocationalism and the differentiation of tertiary education: lessons from US Community Colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 30(1), 27-42.
- Grubb, W. N., Kraskouskas, E. (1993) Building Bridges: How Postsecondary Institutions are Integrating Academic and Vocational Content. *Vocational Education Journal*, 68 (2), 24-25.
- Guri-Rosenblit, S., & Sebkova, H. (2004) *Diversification of Higher education Systems: Patterns, Trends and Impacts*. Paper presented at the UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Europe and North America.
- Guri-Rosenblit, S., Sebkova, H., & Teichler, U. (2007) Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, 20, 373-389.
- Haines, J., & Nawat, S. (2006) A framework for managing the sophistication of the components of technology of global competition. *Competitiveness Review*, 16(2), 106-121.
- Hatch, N. W., & Dyer, J. H. (2004) Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal* (25), 1155-1178.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999) *Trends in Learning Structures in Higher Education*
- Haug, G., & Tauch, C. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*
- Henriques, B. O Ensino técnico e profissional em Portugal - a interacção das reformas educativas e o mundo do trabalho [online], disponível na sítio da internet http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=654,1489171,654_1489172&_dad=portal&_schema=PORTAL , consultado em Agosto 2009.
- Hilmer, M. (1997) Does Community College Attendance Provide a Strategic Path to a Higher Quality Education? *Economics of education Review*, 16(1), 59-68.

- Horn, L., and Nevill, S. (2006) *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003-04: With a Special Analysis of Community College Students*. Washington, DC.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Howitt, P. (2002) The Research Agenda: Schumpeterian Growth Theory. *Review of Economic Dynamics*, 3(2).
- Howitt, P. (Ed.) (2006) *New Palgrave Dictionary of Economics* (2nd ed.).
- Huisman, J., & Kaiser, F. (2001) *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education: a comparative study of (binary) structures in nine countries*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid.
- Huisman, J., Meek, L., & Wood, F. (2007) Institutional Diversity in Higher Education: a cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 563-577.
- National Qualifications Authority of Ireland (2003) Short-cycle awards in context: a review of developments relating to higher education awards' structures outside the State.
- Jarvis, P. (2000) The changing University: Meeting a need and Needing to meet. *Higher Education Quarterly*, 54(1), 43-67.
- Jenkins, D. (2003) *The Potential of Community Colleges As Bridges to Opportunity for the Disadvantaged: can it be Achieved on a Large Scale?* Paper presented at the Seminar on Access and Equity.
- Kavak, Y. (1998) Short-cycle Higher Education: a review of OECD countries and experiences of Turkey. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 14, 100-106.
- Kehm, B., & Teichler, U. (1995) Higher Education and Employment. *European journal of education*, 30(4), 407-422.
- Kintzer, F. (1999) Articulation and Transfer: a symbiotic relationship with lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 147-154.
- Kintzer, F. C. (1984) Short-cycle Higher Education: purposes and issues. *Higher Education*, 13, 305-328.
- Kirsch, M., Beernaert, Y., & Norgaard, S. (2003) *Tertiary Short-Cycle Education in Europe - a comparative study*. Brussels: EURASHE
- Kogan, M. (2006) *Transforming higher education: a comparative study*. Dordrecht: Springer.
- Kogan, M., & Hanney, S. (2000) *Reforming Higher Education*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kohtamaki, U., & Lyttinen, A. (2004) Financial autonomy and challenges to being a regionally responsive higher education institution. *Tertiary Education and Management*, 10, 319-338.

- Kuklinski, A. (2001) The Role of Universities in Stimulating Regional Development and Educating Global Elites. *Higher Education in Europe*, 26(3), 437 - 445.
- Kwiek, M. (2001) Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVI (1), 27-38.
- Kyvik, S. (2002) The merger of non-university colleges in Norway. *Higher Education*, 44, 53-72.
- Kyvik, S. (2004) Structural Changes in Higher education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, XXIX (3), 393-409.
- Labarca, G. (1998) Education in basic skills and training for productive work. *International Review of Education*, 5/6(44), 413-439.
- Labaree, D. F. (1990) From comprehensive High School to Community College: Politics markets and the evolution of educational opportunity. In R. G. Corwin (Ed.), *Research on the sociology of education and socialization* (pp. 203-240).
- Labaree, D. F. (1997) Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Leão, M. T. (2006) *O Ensino Superior Politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo*, PhD, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lee, W. T. (2004) The need for cross-level collaboration in Education Reform [Electronic Version]. *eScholarship Repository*, 20040408WL, 22,
- Levin, J. S. (2001) *Globalizing the Community College: strategies for change in the 21st century*. New York/Basingstoke: Palgrave.
- Liberto, A. D. (2008) Education and Italian regional development. *Economics of Education Review*(27), 94-107.
- Lucas, R. (1988) On the mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Lundvall, B.A., & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industrial Studies*, 1(2), 23-42.
- Magalhães, A. (2004) *A Identidade do Ensino Superior - Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maskel, P. (2001) *Growth and territorial configuration of economic activity*. Paper presented at the DRUID Summer Conference.
- McBurnie, G. (2001) Leveraging Globalization as a Policy Paradigm for Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26, 11-26.

- Meek, V., Goedegebuure, L., Kivinen, O., & Rinne, R. (1996) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*: IAU Press, PERGAMON.
- Meek, V. L. (2000) Diversity and marketization of Higher Education: incompatible concepts? *Higher Education Policy*, 13, 23-39.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L. C. J., Kivinen, O., & Rinne, R. (1991) Policy change in Higher Education. *Higher Education*, 21(4), 451-459.
- Meek, V. L., Wood, F. (1998) *Managing higher education diversity in a climate of public sector reform*. Canberra: Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division.
- Meyer, D. () Creativity, Human Capital and Economic Growth. *Society and Economy*, XXI (4), 117-129.
- Ministério da Ciência, da Inovação e do Ensino Superior (2004) *Desenvolvimento da Educação em Portugal - Ensino Superior*.
- Monk-Turner, E. (1987) Educational Differentiation and Status Attainments: The Community College Controversy. *Sociological Focus*, 21, 141-151.
- Moodie, G. (2006) Vocational education institutions' role in national innovation. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 131-140.
- Morest, V. (2004) *The Academic mission of Community Colleges: Structural responses to the Expansion of Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association.
- Musselin, C., & Paradeise, C. () *The French System in transition*.
- Nasaw, D. (1979) *Schooled to order: A Social History of Public Schooling in the United States*. New York: Oxford University Press.
- Neave, G. (1983) Education Systems under Pressure--A Wider Perspective: The Planning Response of Certain Western European Countries to the Demographic and Economic Crises. *Educational Management and Administration*, 11(2), 120-130.
- Neave, G. (1985) Strategic Planning, Reform and governance in French Higher Education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 7-20.
- O'Connell, P., McCoy, S., & Clancy, D. (2006) Who went to College? Socio-Economic inequality in entry higher Education in the Republic of Ireland in 2004. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 312-332.
- OECD. (1998) *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD. (2004) *On the Edge: Securing a sustainable future for Higher Education*: OECD.

- OECD. (2005) *Education Policy Analysis*: OECD.
- OECD. (2006a) *Higher Education in Ireland*. Paris: OECD.
- OECD. (2006b) *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal*. Paris: OECD.
- OECD. (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society: Synthesis Report*.
- Osborne, R. D. (2006) Access to and Participation in Higher Education in Northern Ireland. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 333-348.
- Parry, G. (2003) Mass Higher Education and the English: Wherein the Colleges? *Higher Education Quarterly*, 57(4), 308-337.
- Parry, G. (2006) Policy-Participation Trajectories in English Higher education. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 392-412.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991) *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pedrosa, J., & Queirós, J. (2005) *Governar a Universidade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000) *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS (2ª Edição ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pires, E. L. (1988) *A massificação escolar*. Celta Editora.
- Porter, M. E. (1993) *A vantagem competitiva das nações*. Rio de Janeiro: Elsevier Campus.
- Punch, K. (1998) *Introduction to Social Research - Quantitative and Qualitative Approaches*. Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publication.
- Pustjens, H., van de Gaer, E., & van Damme, J. (2004) Effect of Secondary Schools on Academic Choices and on Success in Higher Education. *School Effectiveness and School Improvement* 15(3-4), 281-311.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995) *Manual de Investigação em Ciências Sociais (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2003) *Trends 2003: Bologna four years after: steps towards sustainable reform of Higher Education in Europe*.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005) *Trends IV: European Universities implementing Bologna*.
- Richard, A. (1995) Vocational training and the role of the regions in France: the issues involved in decentralisation. *Training & Employment*, 20, 2-5.

- Robson, C. (2002) *Real World Research: a resource for social scientists and practioner-researchers* (2nd ed.): Blackwell Publishing.
- Rodrigues, C. (2008) *Universities and Regional Development: a new perspective on the second academic revolution*, PhD, University of Aveiro, Aveiro.
- Romer, P. (1986) Increasing Returns and Long-Run Growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Salmi, J. (2003) Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. *Higher Education in Europe*, XXVIII (1), 65-69.
- Sandy, J., Gonzalez, A., & Hilmer, M. (2005) Alternative Paths to Colleges Completion: The Effect of Attending a Two Year School on the Probability of Completing a Four Year Degree. Department of Economics, University of San Diego, Public Policy Institute of California, Department of Applied Agricultural Economics, Virginia Tech University.
- Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2000) *O Ensino Superior aberto a novos públicos: Cipes - Fundação para as Universidades Portuguesas*.
- Scott, P. (1995) *The meanings of mass Higher Education*. Buckingham [England]; Bristol, PA, USA: Society for Research into Higher Education; Open University Press.
- Self, S., & Grabowski, R. (2004) Does Education at all levels cause growth? India, a case study. *Economics of Education Review* (23), 47-55.
- Siegel, D. J. (2006) Organization response to the demand and expectation for diversity. *Higher Education*, 52, 465-486.
- Silva, C. G. (1999) *Escolhas Escolares, Heranças Sociais: origem, expectativas e aspirações dos jovens no Ensino Secundário*: Celta Editora.
- Silva, M. R., & Silva, S. (2002) Crescimento Endógeno. In APDR (Ed.), *Compêndio da Economia Regional*. Coimbra: APDR.
- Simão, J., & Costa, A. (2000) *O Ensino Politécnico em Portugal*.
- Simpson, R. (2003) A Search for the Complete Education: Balancing the Needs for Survival and Fulfilment. *Innovative Higher education*, 28(2), 91-105.
- Smart, J. C. (2003) Organizational Effectiveness of 2-Year Colleges: The Centrality of Cultural and Leadership Complexity. *Research in Higher Education*, 44, 673-703.
- Sporn, B. (1999) Towards more adaptative Universities: Trends and Institutional Reform in Europe. *Higher Education in Europe*, XXIV (1), 23-33.
- Stake, R. E. (2007) *A arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Steier, F. A. (2003) The Changing Nexus: Tertiary Education Institutions, the Marketplace and the State. *Higher Education Quarterly*, 57, 158-180.
- Stoer, S. (1983) A Reforma de Veiga Simão no Ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX, 193-822.
- Svein, K. (2002) The merger of non-university colleges in Norway. *Higher Education* 44, 53-72.
- Taylor, J., Ferreira, J., Machado, M., Santiago, R. (2008) *Non-University Higher Education in Europe*: Springer.
- Teichler, U. (1992) Research on Higher Education in Europe: Some aspects of recent developments. In E. Rackman & P. Maassen (Eds.), *Towards Excellence in European higher Education in the Nineties*. Utrecht: Lemma.
- Teichler, U. (1999) Research on the relationship between Higher Education and the world of work: past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190.
- Teichler, U. (2000) *Higher Education Research: its relationship to policy and practise*. Oxford: Pergamon.
- Teichler, U. (2001) Mass Higher Education and the need for new responses. *Tertiary Education and Management*, 7, 3-7.
- Teichler, U. (2006) Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Higher Education Policy*, 19, 447-461.
- Teixeira, P., Amaral, A., & Rosa, M. J. (2003) Mediating the Economic Pulses: the international connection in Portuguese Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 181.
- Teixeira, P., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2006) A Broader Church? Expansion, Access and Cost-Sharing in Portuguese Higher Education. In Pedro N. Teixeira et al (Ed.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: a Fairer Deal?* The Netherlands: Springer.
- Temple, J. (2000) *Growth effects of education and social capital in the OECD countries*. Paris, France: OECD.
- Temple, J. R. W. (2001) Generalization that aren't? Evidence on education and growth. Department of Economics, University of Bristol.
- Teodoro, A. (2001) *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tinto, V. (1987) *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trow, M. (1995) *Diversity in Higher education in the United States of America*. Paper presented at the CVCP Seminar on Diversity in Higher Education.

- Trow, M. (1995) From Mass Higher education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37, 303-328.
- Tuckman, B. W. (2005) *Manual de Investigação em Educação* (3ª Edição ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006) *International Standard Classification of Education (ISCED 97)*.
- van der Velden, R., & Wolbers, M. (2004) How much education matter and why? The effect of education on socio-economic outcomes. Unpublished Working paper. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Vught, F. v. (1987) A new autonomy in European Higher Education. *Higher Education Policy Studies*, 47.
- Wasser, H. (1999) Diversification in Higher Education, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.
- Wickham, J. & Boucher, G. (2004) Training Cubs for the Celtic Tiger: the Volume Production of Technical Graduates in the Irish Educational System. *Journal of Education and Work*, 17, 377-395.
- Winston, G. C. (1999) Subsidies, hierarchy, and peers: the awkward economics of higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 13-36.
- World Bank (1977) *Republic of Portugal - The Education and Training System: issues, strategies and priorities*
- World Bank (1978) *Staff Appraisal Report*.
- World Bank (1979) *Staff Appraisal report*.
- World Bank (1989) *Republic of Portugal - Higher Education a program for reform*.
- Yin, R. (1994) *Case Study Research: design and methods* (2nd edition ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2003) *Applications of case study research*. USA: Sage Publications, Inc.
- Zeiss, T. (1998) The realities of competition: Will our students become theirs? *Community College Journal*, 68(6), 8-13.
- Zgaga, P. (2003) Current trends in Higher Education in Europe. *Europe*, 1-25.
- Zinn, H. (2003) *A People's History of the United States*. New York: US: Harper Perennial Modern Classics.
- Zwerling, L. S. (1976) *Second best: the crisis of the Community College*. New York: McGraw-Hill.

Referências legislativas

Decreto-Lei 118/70, de 19 Março
Decreto-Lei 402/73, de 11 Agosto
Decreto-Lei 834/74, de 31 Dezembro
Decreto-Lei 327/76, de 6 Maio
Decreto-Lei 649/76, de 31 Julho
Decreto-Lei 427B/77, de 14 Outubro
Lei 61/78, de 28 Julho
Lei 46/86, de 14 Outubro
Decreto-Lei 70/93, de 10 Março
Decreto-Lei 304/94, de 19 Dezembro
Portaria 1227/95, 10 Outubro
Decreto-Lei 28B/96, de 4 Abril
Lei 115/97, 19 Setembro
Decreto-Lei 4/98, de 8 Janeiro
Portaria 413-A/98, de 17 Julho
Decreto-Lei 264/99, de 14 Julho
Portaria 989/99, de 3 Novembro
Lei 26/2000, de 23 Agosto
Portaria 698/2001, de 3 Novembro
Portaria 392/2002, de 3 Novembro
Decreto-Lei 26/2003, de 7 Fevereiro
Lei 37/2003, de 22 Agosto
Lei 49/2005, de 30 Agosto
Decreto-Lei 88/2006, de 23 Maio
Lei 62/2007, de 10 Setembro

Referências Institucionais

AACC – American Association of Community Colleges, 2007 e 2009
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação, 2008
Bologna Working Group on Qualifications Framework (BWGQF), 2004

EURYDICE – Network on Education Systems and Policies in Europe

European University Association (EUA), 2004

Framework Qualifications European Higher education Area (FQEHEA), 2005

GPEARI/MCTES - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2009

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2008

Joint Quality Initiative Group, 2004

US Bureau of Census

ANEXOS

ANEXO I – Instrumentos de investigação

ANEXO I.1 – Abordagem Institucional - Guião da entrevista (*exemplo*)

ANEXO I.2. – Abordagem Social

ANEXO I.2.1. – Questionário-piloto aos formandos

ANEXO I.2.2. – Questionário final aos formandos

ANEXO I.3. – Abordagem Económica

ANEXO I.3.1. – Listagem final de empresas

ANEXO I.3.2. – Questionário aos empregadores regionais

ANEXO I.1 – Abordagem Institucional: Guião da entrevista (exemplo)

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRIGENTES / REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Investigação de Doutoramento de Raquel Sofia Santos

Objectivo do projecto de investigação: O presente projecto de investigação tem por objectivo o estudo do subsistema do ensino pós-secundário não superior das regiões do Entre Douro e Vouga e Baixo Vouga, preconizado pelas ofertas de Cursos de Especialização Tecnológica (CETs), nas sua dimensão institucional, social e económica. Servirá o presente estudo de investigação para informar e orientar o modelo institucional e de política formativa vigente, no sentido do seu melhor desempenho e eficácia.

.....

- Objectivos e estrutura da entrevista

No âmbito do objectivo de investigação geral supracitado, serve a presente entrevista para identificar e caracterizar os procedimentos e os meios institucionais utilizados no desenho e implementação da oferta de CETs.

Esta entrevista é dirigida aos responsáveis institucionais que tenham um conhecimento profundo da gestão, organização e implementação da oferta de CETs.

- Estruturação da entrevista

Em resposta aos objectivos de investigação identificados a presente entrevista encontra-se estruturada em 4 secções:

A. O posicionamento da instituição no contexto social e económico de suporte à sua missão formativa

A. 1. Procedimentos e meios de identificação de características e expectativas individuais

A.2. Procedimentos e meios de identificação de necessidades económicas

B. Procedimentos e meios de definição de programas de formação de CETs

C. Procedimentos e meios de definição de currículos de formação e de organização das actividades lectivas de ensino-aprendizagem

D. Procedimentos e meios de consolidação financeira

Será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos, cuja análise terá como propósito exclusivo responder aos objectivos referidos anteriormente.

A. O posicionamento da instituição no contexto social e económico de suporte à sua missão formativa

1. Responder às expectativas e necessidades sociais e às necessidades económicas de curto e longo prazo são objectivos de missão da instituição?

2. Como é que a instituição se organiza para responder à realidade social e económica do meio envolvente?

2.1. Que mecanismos são utilizados para conhecer o contexto social da acção da instituição?

- A instituição desenvolve estudos de caracterização e prospecção de necessidades individuais e sociais? Que estudos são esses?

- Para além destes estudos, a instituição dispõe de outros mecanismos complementares para conhecer e caracterizar o contexto social da sua acção? Que mecanismos são esses?

- O conhecimento desta realidade social é apenas baseado na percepção dos agentes formadores? Que argumentos estão na base desta percepção?

2.2. Qual o perfil social (geral) dos formandos da instituição?

2.3. Que mecanismos de identificação são utilizados para identificar as necessidades económicas locais de curto e longo prazo?

- A instituição desenvolve estudos de caracterização e prospecção de necessidades económicas? Que estudos são esses?

- A instituição dispõe de mecanismos de interacção regulares com o tecido económico regional? Que mecanismos são esses?

- Para além destes meios, a instituição dispõe de outros mecanismos complementares para conhecer e caracterizar o contexto económico da sua acção? Que mecanismos são esses?

- A instituição promove o debate prospectivo sobre estas necessidades, ou limita-se a responder a solicitações imediatas?

3. Que meios humanos e técnicos são utilizados neste processo de conhecimento da realidade?

4. A instituição está a cumprir, com eficácia, estes objectivos de missão? Em que se baseia (critérios/indicadores) para justificar esta percepção?

B. Procedimentos e meios de definição de programas de formação de CETs

1. Tendo por referência a realidade sócio-económica da instituição, quais os critérios prioritários na base da definição da oferta formativa de CETs na instituição (de uma maneira geral)?

Por favor atribua uma escala de importância crescente a cada uma das alternativas (ex: Muito importante, Importante; Pouco Importante; Irrelevante)

	<i>Critérios</i>	<i>Grau de importância</i>
1	Responder a características sócio-económicas e expectativas individuais do seu público-alvo	
2	Responder a necessidades de curto prazo das entidades empregadoras	
3	Responder a visão económica prospectiva da região	
4	Aproveitar as competências/interesses internas da escola (know-how)	

2. Quais os critérios na base da oferta dos cursos (Por favor utiliza a escala numérica definida anteriormente para fazer a correspondência dos critérios):

<i>Listagem de CETs (por instituição)</i>	<i>Critérios</i>
Automação, Robótica e Controlo Industrial	
Desenvolvimento e Produtos Multimédia	
Instalação e Manutenção de redes e Sistemas <i>Informáticos</i>	
Instalações eléctricas e Automação Industrial	
Organização e Planificação do Trabalho	
Projecto de Moldes	
Tecnologia Mecatrónica	
Tecnologia e Programação de Sistemas de Informação	

3. A definição da oferta formativa da instituição é apenas da responsabilidade da instituição de formação, ou esta função é partilhada com um conjunto de agentes externos, como por exemplo, agentes económicos e políticos? Como é feita esta partilha de responsabilidades?

4. Com que frequência é revista a oferta formativa da instituição?

5. Que meios humanos e técnicos estão envolvidos na concepção da oferta formativa?

6. Quais as vantagens e desvantagens que decorrem deste processo de definição da oferta formativa?

7. A instituição dispõe de mecanismos de aferição do grau de satisfação social e económico face à oferta formativa disponibilizada? Que mecanismos são esses e que indicadores são usados para esta aferição?

8. Face aos resultados desta aferição, a instituição dispõe de mecanismos de adaptação da sua oferta? Que mecanismos são esses?

C. Procedimentos e meios de definição de currículos de formação e de organização das actividades lectivas de ensino-aprendizagem

1. Qual a importância de cada uma das vertentes no processo de concepção dos currículos de CET?
(Por favor use a seguinte escala: Muito importante, Importante; Pouco Importante; Irrelevante)

Vertentes	Grau de importância
Características sócio-económicas e expectativas individuais	
Necessidades económicas de curto prazo	
Necessidades económicas de longo prazo	
Know-how existente na instituição	

2. De que forma os currículos reflectem:

Vertentes	
Características sócio-económicas e expectativas individuais	

Necessidades económicas de curto prazo	
Necessidades económicas de longo prazo	

3. Como é que se encontra organizada a prática lectiva dos CETs da instituição? (ex: cursos diurnos/nocturnos; regime part-time/full-time)

<i>Listagem de CETs (por instituição)</i>	<i>Organização da prática lectiva</i>
Automação, Robótica e Controlo Industrial	
Desenvolvimento e Produtos Multimédia	
Instalação e Manutenção de redes e Sistemas <i>Informáticos</i>	
Instalações eléctricas e Automação Industrial	
Organização e Planificação do Trabalho	
Projecto de Moldes	
Tecnologia Mecatrónica	
Tecnologia e Programação de Sistemas de Informação	

4. Qual o grau de eficácia dos respectivos currículos e organização lectiva na resposta às necessidades individuais e económicas? (Por favor, use a escala: Muito eficaz, Eficaz, Pouco Eficaz, Nada eficaz)

<i>Listagem de CETs (por instituição)</i>	<i>Resposta às necessidades e expectativas individuais</i>	<i>Resposta às necessidades económicas de curto prazo</i>	<i>Resposta às necessidades económicas de longo prazo</i>
Automação, Robótica e Controlo Industrial			
Desenvolvimento e Produtos Multimédia			
Instalação e Manutenção de redes e Sistemas			

Informáticos			
Instalações eléctricas e Automação Industrial			
Organização e Planificação do Trabalho			
Projecto de Moldes			
Tecnologia Mecatrónica			
Tecnologia e Programação de Sistemas de Informação			

D. Procedimentos e meios de consolidação financeira

1. A instituição goza de capacidade/condições financeiras que garantam o acesso gratuito dos indivíduos à formação?
2. Que garantias/condições financeiras são essas?
3. Quais as fontes de financiamento que apoiam o desenvolvimento de CETs na instituição?
4. Que meios humanos e técnicos estão envolvidos na gestão e organização financeira subjacente aos CETs?
5. Quais as principais dificuldades no acesso ao financiamento?
6. Existem garantias financeiras a médio-prazo para a sustentabilidade da oferta formativa proporcionada pela instituição?

ANEXO I.2 – Abordagem Social

ANEXO I.2.1. – Questionário-piloto aos formandos

QUESTIONÁRIO PILOTO AOS FORMANDOS DE CETs MATRICULADOS PELA 1ª VEZ

Investigação de Doutoramento de Raquel Sofia Santos

QUESTIONÁRIO AOS FORMANDOS

Objectivo do questionário:

O presente questionário é anónimo e tem como objectivo caracterizar, social e economicamente, os formandos a frequentar Cursos de Especialização Tecnológica (CET), bem como identificar as motivações e expectativas associadas a esta frequência.

Agradecemos, antecipadamente, que responda atentamente e com a máxima sinceridade a todas as questões que colocamos.

Notas para o preenchimento do questionário:

- Por favor responda a todas as questões, salvo se forem dadas outras indicações.
- Em cada questão é feita referência ao procedimento adequado de resposta, bem como explicitado o significado relativo às opções de resposta apresentadas.

Definições e siglas a considerar no preenchimento do questionário:

CET – Curso de Especialização Tecnológica

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DO FORMANDO

A – DADOS PESSOAIS - Assinale com um X os seus atributos

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2. Ano de nascimento: _____

3. Estado Civil:

- Solteiro ☐
- Casado ☐
- Viúvo ☐
- Divorciado / Separado de facto ☐
- União de facto ☐

4. Nacionalidade:

Portuguesa ☐ País de Língua Oficial Portuguesa ☐ Outra ☐ Qual? _____

5. Concelho de Residência: _____

B – DADOS FAMILIARES - Assinale com um X os atributos que caracterizam o seu pai, a sua mãe e o seu cônjuge/companheiro(a).

6. Grau de instrução:

	Pai	Mãe	Cônjuge
a. Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 1º Ciclo do Ensino básico (Ensino Primário – 4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 2º ciclo do ensino básico (Ensino Preparatório – 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. 3º Ciclo Ensino Básico (9º ano) Secundário ou equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ensino secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ensino superior Politécnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Ensino Superior Universitário (licenciatura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Pós-Graduação (Mestrado/Doutoramento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Situação Profissional

	Pai	Mãe	Cônjuge
a. Profissional liberal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Quadro técnico superior dos sectores público ou privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- e. Trabalhador por conta própria (comércio, serviços)..... ☐ ☐ ☐
- f. Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐ ☐ ☐
- g. Operário ☐ ☐ ☐
- h. Trabalhador agrícola ou Pescador (conta própria)..... ☐ ☐ ☐
- i. Trabalhador agrícola ou Pescador (assalariados) ☐ ☐ ☐
- j. Serviço Doméstico ☐ ☐ ☐
- k. Desempregado ☐ ☐ ☐
- l. Reformado..... ☐ ☐ ☐
- m. Outra situação. Qual? _____

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL ESCOLAR E PROFISSIONAL DO FORMANDO

C – PERFIL ESCOLAR- Assinale com um X os seus atributos

8. Com que qualificações escolares se candidatou à frequência do CET?

Curso de Ensino secundário completo (ou equivalente) com qualificação profissional de nível III.....		<i>(passe à questão 9)</i>
Curso de Ensino secundário completo (ou equivalente) sem qualificação profissional de nível III.....		<i>(passe à questão 9)</i>
Ensino secundário incompleto.....		<i>(passe à questão 9)</i>
Qualificação Profissional de nível III.....		<i>(passe à questão 10)</i>
Diploma de Especialização Tecnológica.....		<i>(passe à questão 11)</i>
Ensino Superior incompleto.....		<i>(passe à questão 12)</i>
Contingente especial de “maiores de 23 anos”.....		<i>(passe à questão 13)</i>

9. Qual o percurso educativo efectuado?

- Geral ☐
- Tecnológico ☐ Em que área de formação? _____
- Profissional ☐ Em que área de formação? _____
- Artístico Especializado ☐ Em que área de formação? _____

Onde (concelho)? _____

(passe à questão 13)

10. Qual a natureza da Instituição de ensino que frequentou?

- Escola Profissional ☐ Escola Tecnológica ☐
- Escola Secundária ☐ Centro de formação IEFP ☐
- Outra. Qual? _____

Em que área de formação? _____

Onde (concelho)? _____

(passe à questão 13)

11. Qual a natureza da Instituição de ensino que frequentou?

Escola Profissional ☐ Escola Tecnológica ☐ Escola Secundária ☐

Instituição de Ensino Superior ☐ Centro de formação IEFP ☐

Outra. Qual? _____

Em que área de formação? _____

Onde (concelho)? _____

(passe à questão 13)

12. Qual a natureza da Instituição de ensino que frequentou?

- Instituição de Ensino Superior Pública Universitária ☐
- Instituição de Ensino Superior Privada Universitária ☐
- Instituição de Ensino Superior Pública Politécnica ☐
- Instituição de Ensino Superior Privada Politécnica ☐

Qual o curso que frequentou? _____

Onde? (Concelho) _____

(passe à questão 13)

13. Interrompeu, alguma vez, o seu percurso escolar?

Sim ☐ *(passe às questões 14, 15 e 16)*

Não ☐ *(passe à questão 17)*

14. Quantos anos durou esta interrupção?

1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ Mais de 3 anos ☐

15. Quais as razões na base desta interrupção - Por favor, assinale as quatro razões mais fortes, assinalando 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.

- Desinteresse pessoal pelos estudos ☐
- Falta de motivação familiar para continuar ☐
- Problemas pessoais ☐
- Dificuldades Financeiras ☐
- Ausência de alternativas de ensino adequado às expectativas ☐
- Vontade de ter uma experiência profissional ☐
- Outra razão. Qual? _____

16. Se não houvesse a alternativa do CET, consideraria o reingresso no sistema educativo e formativo?

Sim ☐

Não ☐

(passe à questão 17)

D – PERFIL PROFISSIONAL – Assinale com um X a sua situação

17. Qual a sua situação profissional **ANTES** da candidatura ao CET?

- Empregado part-time ☐ *(passe à questão 18)*
- Empregado full-time ☐ *(passe à questão 18)*
- Desempregado ☐ *(passe à questão 19)*
- Estudante a tempo Inteiro ☐ *(passe à questão 20)*
- Trabalhador-Estudante ☐ *(passe à questão 20)*
- À procura do 1º emprego ☐ *(passe à questão 20)*

18. Se empregado, qual a sua situação profissional?

- a. Profissional liberal ☐
- b. Quadro técnico superior dos sectores público ou privado ☐
- c. Professor ☐
- d. Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado ☐
- e. Trabalhador por conta própria (comércio, serviços) ☐
- f. Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐
- g. Operário ☐
- h. Trabalhador agrícola ou Pescador (conta própria) ☐
- i. Trabalhador agrícola ou Pescador (assalariados) ☐
- j. Serviço Doméstico ☐
- k. Outra situação. Qual? _____ ☐

Concelho onde exerce actividade _____ *(passe à questão 20)*

19. Se desempregado, qual a última actividade profissional exercida e onde (concelho)?

- a. Profissional liberal ☐
- b. Quadro técnico superior dos sectores público ou privado ☐
- c. Professor ☐
- d. Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado ☐
- e. Trabalhador por conta própria (comércio, serviços) ☐
- f. Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐
- g. Operário ☐
- h. Trabalhador agrícola ou Pescador (conta própria) ☐
- i. Trabalhador agrícola ou Pescador (assalariados) ☐
- j. Serviço Doméstico ☐
- k. Outra situação. Qual? _____ ☐

Concelho _____ *(passe à questão 20)*

20. Qual a sua situação profissional ACTUAL?

- Empregado part-time..... ☐ (*passe à questão 21*)
- Empregado full-time ☐ (*passe à questão 21*)
- Desempregado ☐ (*passe à questão 22*)
- Estudante a tempo Inteiro ☐ (*passe à questão 23*)
- Trabalhador-Estudante ☐ (*passe à questão 23*)
- À procura do 1º emprego ☐ (*passe à questão 23*)

21. Se empregado, qual a sua situação profissional?

- a. Profissional liberal ☐
- b. Quadro técnico superior dos sectores público ou privado ☐
- c. Professor ☐
- d. Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado ☐
- e. Trabalhador por conta própria (comércio, serviços) ☐
- f. Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐
- g. Operários..... ☐
- h. Trabalhador agrícola ou Pescador (conta própria)..... ☐
- i. Trabalhador agrícola ou Pescador (assalariados) ☐
- j. Serviço Doméstico ☐
- k. Outra situação. Qual? _____

Concelho onde exerce actividade _____ (*passe à questão 23*)

22. Se desempregado, qual a última actividade profissional exercida e onde (concelho).

- a. Profissional liberal ☐
- b. Quadro técnico superior dos sectores público ou privado ☐
- c. Professores ☐
- d. Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado ☐
- e. Trabalhador por conta própria (comércio, serviços) ☐
- f. Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐
- g. Operários..... ☐
- h. Trabalhadores agrícolas ou Pescadores (conta própria) ☐
- i. Trabalhadores agrícolas ou Pescadores (assalariados) ☐
- j. Serviço Doméstico ☐
- k. Outra situação. Qual? _____

Concelho _____ (*passe à questão 23*)

PARTE III – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS À FREQUÊNCIA DO CET

23. A minha principal motivação à frequência de um CET foi... *(Assinale com um X a sua opção)*

- A aquisição de saber teórico-prático que me auxilie na minha actividade profissional ☐
- O desenvolvimento de competências práticas para o exercício de uma actividade profissional..... ☐

24. A frequência de um CET constitui a sua primeira opção de estudos após o ensino secundário?

Não ☐ *(passe à questão 25)*

Sim ☐ *(passe à questão 26)*

25. Se não, qual a sua primeira opção?

- Ensino Superior Universitário ☐
- Ensino Superior Politécnico..... ☐

(passe à questão 27)

26. Se sim, quais as razões que justificam a sua escolha - Escolha as três mais relevantes, identificando com 1ª, 2ª e 3ª

- Não tive condições financeiras para uma candidatura directa ao Ensino Superior ☐
- Não tive condições familiares para uma candidatura directa ao Ensino Superior ☐
- Face ao meu desempenho escolar, o CET foi a única alternativa disponível ☐
- O CET foi a única alternativa viável face ao tempo que tenho disponível para estudar ☐
- O CET dá-me a oportunidade de adquirir conhecimento mais prático e mais útil para o meu desempenho profissional ☐
- Ter uma oportunidade de obter uma qualificação profissional formal..... ☐
- Ter uma oportunidade de progressão profissional no âmbito da minha actividade..... ☐
- Adquirir competências práticas com vista a uma melhor empregabilidade ☐
- Ter uma oportunidade de progressão salarial ☐
- Aperfeiçoar-me profissionalmente, com vista a um melhor desempenho individual ☐
- Fui obrigado, pela via do cumprimento do plano de formação individual que me é exigido na minha entidade empregadora..... ☐
- Outra razão. Qual? _____

(passe à questão 27)

27. Na escolha pelo CET de “Organização e Planificação de Trabalho” a razão mais importante foi:
(Assinale com um X a sua opção)

- A entidade formadora..... ☐
- A adequabilidade do curso às minhas necessidades e expectativas de formação ☐

28. Quais as razões que o levaram a optar pela frequência desta instituição de ensino? - Escolha as três mais relevantes, identificando com 1ª, 2ª e 3ª

- Porque era a única instituição que conhecia ☐
- Porque tenho amigos e/ou familiares a frequentar a instituição ☐
- Porque é a instituição mais próxima de casa..... ☐
- Porque é a única cuja oferta formativa disponível correspondeu às minhas necessidades e expectativas... ☐
- Porque é reconhecida pela qualidade da sua formação (formadores, equipamentos e serviços)..... ☐
- Porque é reconhecida pelo seu índice elevado de empregabilidade ☐
- Porque tem a melhor ligação ao mundo empresarial local e regional ☐
- Porque permite o acesso ao curso superior que quero seguir ☐
- Outra razão. Qual? _____

29. Qual as razões na base da opção pelo CET de “Organização e Planificação do Trabalho”? - Escolha as três mais relevantes, identificando com 1ª, 2ª e 3ª

- Aquisição de conhecimentos específicos para o desempenho da minha actividade profissional ☐
- Obtenção de uma qualificação profissional formal, na minha área de actividade ☐
- Melhores oportunidades de emprego ☐
- Oportunidade de progressão profissional..... ☐
- Obrigatoriedade, pela via do cumprimento do plano de formação individual que me é exigido na minha entidade empregadora ☐
- Acesso mais fácil ao curso de Ensino Superior que ambiciono ☐
- Outra? Qual? _____

PARTE IV – AVALIAÇÃO DO GRAU DE ADEQUABILIDADE DA OFERTA FORMATIVA

30. De acordo com as suas expectativas, como avalia a formação obtida até ao momento? - Por favor assinale com um X a opção que melhor descreve a sua opinião

	Dá-me ensinamentos técnicos relevantes para a minha profissão	Dá-me ensinamentos técnicos para potenciais profissões que quero vir a ter	É interessante, mas não considero de grande utilidade para as minhas ambições profissionais	Não é interessante, nem de grande utilidade para as minhas ambições profissionais	Ainda não tive contacto com a disciplina para ter uma opinião formada	Não tenho opinião
Técnicas de Expressão Oral e escrita						
Inglês Técnico						
Matemática						
Gestão das Organizações						
Metodologias de Projecto						
Sistemas de Gestão da Qualidade						
Gestão da Produção						
Desenho Técnico e Geometria Descritiva						
Análise e Controlo de Custos						
Métodos Computacionais e de Simulação						
Métodos e Tempos						
Gestão de Operações						
Logística e Distribuição						
Projecto						

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO

ANEXO I.2.2. – Questionário final aos formandos

Investigação de Doutoramento de Raquel Sofia Santos

QUESTIONÁRIO AOS FORMANDOS

Objectivo do questionário:

O presente questionário é anónimo e tem como objectivo caracterizar, social e economicamente, os formandos a frequentar Cursos de Especialização Tecnológica (CET), bem como identificar as motivações e expectativas associadas a esta frequência.

Agradecemos, antecipadamente, que responda atentamente e com a máxima sinceridade a todas as questões que colocamos.

Notas para o preenchimento do questionário:

- Por favor responda a todas as questões, salvo se forem dadas outras indicações.
- Em cada questão é feita referência ao procedimento adequado de resposta, bem como explicitado o significado relativo às opções de resposta apresentadas.

Definições e siglas a considerar no preenchimento do questionário:

CET – Curso de Especialização Tecnológica

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DO FORMANDO

A – DADOS PESSOAIS - Assinale com um X os seus atributos

1. Sexo: 1.1. Masculino ☐ 1.2. Feminino ☐

2. Ano de nascimento: _____

3. Estado Civil:

- Solteiro ☐
- Casado ☐
- Viúvo ☐
- Divorciado / Separado de facto ☐
- União de facto ☐

4. Nacionalidade:

4.1. Portuguesa ☐ 4.2. País de Língua Oficial Portuguesa ☐ 4.3. Outra ☐ Qual? _____

5. Concelho de Residência Actual: _____

B – DADOS FAMILIARES - Assinale com um X os atributos que caracterizam o seu pai, a sua mãe e o seu cônjuge/companheiro(a).

6. Grau de instrução:

	Pai	Mãe	Cônjuge
• Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 1º Ciclo do Ensino básico (Ensino Primário – 4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 2º ciclo do ensino básico (Ensino Preparatório – 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 3º Ciclo Ensino Básico (9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ensino secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ensino superior Politécnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ensino Superior Universitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pós-Graduação (Mestrado/Doutoramento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Situação Profissional

	Pai	Mãe	Cônjuge
• Quadro técnico superior dos sectores público ou privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Operário (actividades industriais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Operário (actividades agrícolas ou piscatórias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabalhador por conta de outrem (comércio e serviços)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐ ☐ ☐
- Trabalhador por conta própria (actividades agrícolas e piscatórias)..... ☐ ☐ ☐
- Trabalhador por conta própria (comércio, serviços)..... ☐ ☐ ☐
- Serviço Doméstico ☐ ☐ ☐
- Desempregado..... ☐ ☐ ☐
- Reformado..... ☐ ☐ ☐
- Outra situação. Qual? _____

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL ESCOLAR E PROFISSIONAL DO FORMANDO

C – PERFIL ESCOLAR- Assinale com um X os seus atributos

8. Por favor, indique o nome do CET que se encontra a frequentar

9. Com que qualificações escolares se candidatou à frequência do CET?

- Curso de Ensino secundário completo – Via Geral ☐

- Curso de Ensino secundário completo – Via Tecnológica ☐

Área de formação: _____

- Curso de Ensino secundário completo – Recorrente Via Geral ☐

- Curso de Ensino secundário completo – Recorrente Via Tecnológico ☐

Área de formação: _____

- Curso de Ensino secundário completo – Sistema de Aprendizagem (IEFP)..... ☐

Área de Formação: _____

- Ensino Secundário Incompleto ☐

- Qualificação Profissional de nível III (sem ensino secundário) ☐

Área de Formação: _____

- Diploma de Especialização tecnológica ☐

Área de Formação: _____

- Ensino Superior Incompleto ☐

Área de Formação: _____

- Ensino Superior Completo ☐

Área de Formação: _____

- Contingente especial “Maiores de 23 anos” ☐

10. Em que conselho frequentou os seus estudos secundários? _____

11. Interrompeu, alguma vez, o seu percurso escolar?

Sim ☐ (*passar às questões 12, 13 e 14*)

Não ☐ (*passar à questão 15*)

12. Quantos anos durou esta interrupção?

1 ano ☐

2 anos ☐

3 anos ☐

Mais de 3 anos ☐

13. Quais as razões na base desta interrupção

*Por favor, assinale as **TRÊS razões** mais fortes, assinalando **1ª, 2ª e 3ª**.*

- Desinteresse pessoal pelos estudos ☐
- Falta de motivação familiar para continuar ☐
- Problemas pessoais ☐
- Dificuldades Financeiras ☐
- Ausência de alternativas de ensino adequado às expectativas ☐
- Vontade de ter uma experiência profissional ☐
- Outra razão. Qual? _____

14. Se não houvesse a alternativa do CET, consideraria o reingresso no sistema educativo e formativo?

Sim ☐

Não ☐

(passar à questão 13)

D – PERFIL PROFISSIONAL – Assinale com um X a sua situação

15. Qual a sua situação profissional no momento da candidatura ao CET?

- Empregado part-time ☐
- Empregado full-time ☐
- Empregado: Trabalhador-Estudante ☐
- Desempregado ☐
- Estudante a tempo Inteiro ☐
- À procura do 1º emprego ☐

16. SE EMPREGADO, qual a sua situação profissional?

- Quadro técnico superior dos sectores público ou privado ☐
- Quadro técnico intermédio dos sectores público ou privado..... ☐
- Operário (actividades industriais)..... ☐
- Operário (actividades agrícolas ou piscatórias) ☐
- Trabalhador por conta de outrem (comércio e serviços)..... ☐
- Trabalhador por conta própria (actividades industriais) ☐
- Trabalhador por conta própria (actividades agrícolas e piscatórias)..... ☐
- Trabalhador por conta própria (comércio, serviços)..... ☐
- Serviço Doméstico ☐
- Outra situação. Qual? _____

16.1. Concelho onde exerce actividade _____

17. Ao longo do período da formação em CET que está a realizar, houve alteração da sua situação profissional?

Sim ☐

Não ☐

17.1. Se SIM, que alteração foi essa?

PARTE III – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS À FREQUÊNCIA DO CET

18. A minha principal motivação à frequência de um CET foi... (Assinale com um X a sua opção)

- A aquisição de saber teórico-prático que me auxilie na minha actividade profissional..... ☐
- O desenvolvimento de competências práticas para o exercício de uma actividade profissional ☐
- Outra motivação. Qual? _____

19. A frequência de um CET constitui a sua PRIMEIRA OPÇÃO de estudos após o ensino secundário?

Sim ☐ (*passa à questão 21*)

Não ☐ (*passa à questão 20*)

20. SE NÃO, qual a sua primeira opção?

- Ensino Superior Universitário ☐
- Ensino Superior Politécnico..... ☐ (*passa à questão 22*)

21. SE SIM, quais as razões que justificam a sua escolha

Por favor, assinale as TRÊS razões mais fortes, assinalando 1ª, 2ª e 3ª.

- Não tive condições financeiras para uma candidatura directa ao Ensino Superior ☐
- Não tive condições familiares para uma candidatura directa ao Ensino Superior ☐
- Face ao meu desempenho escolar, o CET foi a única alternativa disponível ☐
- O CET foi a única alternativa viável face ao tempo que tenho disponível para estudar ☐
- O CET dá-me a oportunidade de adquirir conhecimento mais prático e mais útil para o meu desempenho profissional ☐
- Ter uma oportunidade de obter uma qualificação profissional formal..... ☐
- Ter uma oportunidade de progressão profissional no âmbito da minha actividade..... ☐
- Adquirir competências práticas com vista a uma melhor empregabilidade ☐
- Ter uma oportunidade de progressão salarial ☐
- Aperfeiçoar-me profissionalmente, com vista a um melhor desempenho individual ☐
- Fui obrigado, pela via do cumprimento do plano de formação individual que me é exigido na minha entidade empregadora..... ☐
- Outra razão. Qual?

(passe à questão 22)

22.. O critério mais relevante à escolha do CET que me encontro a realizar foi:

Por favor assinale com um X a sua opção

- A entidade formadora..... ☐
- A adequabilidade do curso às minhas necessidades e expectativas de formação ☐
- Outra. Qual?

23. Quais as razões que o levaram a optar pela frequência desta instituição de ensino?

Por favor, assinale as TRÊS razões mais fortes, assinalando 1ª, 2ª e 3ª.

- Porque era a única instituição que conhecia ☐
- Porque tenho amigos e/ou familiares a frequentar a instituição ☐
- Porque é a instituição mais próxima de casa..... ☐
- Porque é a única cuja oferta formativa disponível correspondeu às minhas necessidades e expectativas ☐
- Porque é reconhecida pela qualidade da sua formação (formadores, equipamentos e serviços)..... ☐

- Porque é reconhecida pelo seu índice elevado de empregabilidade ☐
- Porque tem a melhor ligação ao mundo empresarial local e regional ☐
- Porque permite o acesso ao curso superior que quero seguir ☐
- Outra razão. Qual? _____

24. Quais as razões quer o levaram a optar pelo CET que se encontra a frequentar?

Por favor, assinale as TRÊS razões mais fortes, assinalando 1ª, 2ª e 3ª.

- Aquisição de conhecimentos específicos para o desempenho da minha actividade profissional ☐
- Obtenção de uma qualificação profissional formal, na minha área de actividade..... ☐
- Melhores oportunidades de emprego ☐
- Oportunidade de progressão profissional..... ☐
- Obrigatoriedade, pela via do cumprimento do plano de formação individual que me é exigido na minha entidade empregadora ☐
- Acesso mais fácil ao curso de Ensino Superior que ambiciono ☐
- Outra? Qual? _____

PARTE IV – AVALIAÇÃO DO GRAU DE ADEQUABILIDADE DA OFERTA FORMATIVA

25. De acordo com as suas expectativas e interesses, como avalia a formação obtida até ao momento? Por favor assinale com um X a opção que melhor descreve a sua opinião

Dá-me ensinamentos técnicos relevantes para a minha profissão	Dá-me ensinamentos técnicos para potenciais profissões que quero vir a ter	É interessante, mas não considero de grande utilidade para as minhas ambições profissionais	Não é interessante, nem de grande utilidade para as minhas ambições profissionais	Ainda não tenho opinião formada

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO

ANEXO I.3 – Abordagem Económica

ANEXO I.3.1. – Listagem final de empresas

Instituição	Empresa	Localização Concelho
ESAN	A Exatronic – Engenharia Electrónica, Lda	Aveiro
ESAN	A Folha Cultural	Oliveira de Azeméis
ESAN	Adelino Pereira Santiago, Comércio de Computadores, Empresário em Nome Individual	Albergaria-a-Velha
ESAN	Admin. Porto de Aveiro, S.A.	Ílhavo
ESAN	ALELUIA CERÂMICAS, S.A.	Aveiro
ESAN	ALUMISOARES - construções em Alumínio, Lda	Arouca
ESAN	Amorim Revestimentos, S.A.	SMFeira
ESAN	APA - Administração do Porto de Aveiro, S.A.	Ílhavo
ESAN	Arsopi - Indústrias Metalúrgicas Arlindo Soares Pinho S.A.	Vale de Cambra
ESAN	AutoGlobalSA – Comércio e Reparação de Automóveis, SA	Oliveira de Azeméis
ESAN	Bosch Termotecnologia S.A.	Aveiro
ESAN	Bresimar - Sociedade de Equipamentos Eléctricos, Lda.	Aveiro
ESAN	BUT	
ESAN	C.A.C.I.A. – Companhia Aveirense de Componentes para a Indústria Automóvel, S.A.	Aveiro
ESAN	Cartonagem Trindade, Lda	São João da Madeira
ESAN	CIRES	Estarreja
ESAN	ClusterMedia Labs	Aveiro
ESAN	ColepCCL Portugal - Embalagens e Enchimentos, S.A.	Vale de Cambra
ESAN	CONTRALEX - CONSTRUÇÕES ALEXANDRE LDA	Sta Maria da Feira
ESAN	CORPINTO Indústria de Calçado, Lda	Sta Maria da Feira
ESAN	DOW PORTUGAL, S.U.L	Estarreja
ESAN	Durit metalúrgica portuguesa do tugnesténio, Lda.	Albergaria-a-Velha
ESAN	Enérgica Internet & Software, Lda.	Arouca
ESAN	Estágio Interno - GSBL	Aveiro
ESAN	EuroPGS - Projectos de Consultoria de Gestão e Segurança, Lda.	Aveiro
ESAN	F Ramada – Serviços de Gestão, Lda	Ovar
ESAN	F13PC, LDA.	Aveiro
ESAN	FARCIMAR, Fábrica de Artefactos de Cimento de Arouca, Lda	Arouca
ESAN	FAURÉCIA - Assentos de Automóveis, Lda	São João da Madeira
ESAN	FCO	S. João da Madeira
ESAN	Feiriper - Sociedade de Distribuição, S.A.	Santa Maria da Feira
ESAN	Filmógrafo	Estarreja
ESAN	GLOBAZ – Consultoria em Informática, Lda.	Oliveira de Azeméis
ESAN	GROHE Portugal - Componentes Sanitários, Lda	Albergaria-a-Velha
ESAN	GRUPO SIMOLDES - PLASTAZE	Oliveira de Azeméis
ESAN	Idactos - Arquitetura e Engenharia, Unipessoal, Lda	Aveiro
ESAN	IGM, Indústria Global de Moldes, SA	Oliveira de Azeméis
ESAN	IN2B - Innovation to Business S.A.	Aveiro
ESAN	Inforlandia – Sistemas e Serviços de Informática, Lda.	Aveiro
ESAN	INGENIU	Santa Maria da Feira
ESAN	INPLAS - Indústrias de Plásticos, SA	Oliveira de Azeméis
ESAN	IPTE Iberia - Automação Industrial, Lda	Ovar
ESAN	IUZ Technologies, Lda	Aveiro
ESAN	Jorge Santos e Almeida, Lda	Sta Maria da Feira
ESAN	Libhertz – Especialistas em Software Livre, Lda	Albergaria-a-Velha

ESAN	Mª Fernanda Gonzalez de Almeida Arquitecta	Arouca
ESAN	METALO-IBÉRICA, S.A.	Albergaria-a-Velha
ESAN	Molarte Colchões S.A	Oliveira de Azeméis
ESAN	Moldaveiro - Moldes Lda	Aveiro
ESAN	Moldit - Industria de Moldes, S.A.	Oliveira de Azeméis
ESAN	Nestlé Portugal, S.A. Fabrica de Avanca	Estarreja
ESAN	Netual Multimédia e Telecomunicações, SA	Aveiro
ESAN	New Estimated Time 7s, Lda.	Aveiro
ESAN	Oito Bits Informática, Lda.	Estarreja
ESAN	P.J. Ferramentas, Lda.	Aveiro
ESAN	P.J. Ferramentas, Lda.	Aveiro
ESAN	PAVIAZEMEIS-PAVIMENTAÇÕES DE AZEMEIS,LDA.	Oliveira de Azeméis
ESAN	Pedro & Paulo Araújo Plásticos, SA	Oliveira de Azeméis
ESAN	Plast Tool & Concept, Lda	Oliveira de Azeméis
ESAN	Porta Lógica	Aveiro
ESAN	Quimigest, SA	Estarreja
ESAN	Rodi - Metalúrgicas do Eixo, SA	
ESAN	SEVEME - Indústrias Metalúrgicas, Lda	Sever do Vouga
ESAN	Silampos - Sociedade Industrial de Louça Metálica Campos, S.A.	Oliveira de Azeméis
ESAN	Simoldes Aços, Lda	Oliveira de Azeméis
ESAN	Simoldes Plásticos, Lda	Oliveira de Azeméis
ESAN	SINEPOWER Sociedade de Consultoria e Projectos de Engenharia Electronica Lda.	Aveiro
ESAN	Siroco, Sociedade Industrial de Robótica e Controlo, SA	Aveiro
ESAN	Sociedade de Construções Martins Pereira Lda	Aveiro
ESAN	To-Be, Consultores de Sistemas e Tecnologias de Informação, Lda.	Ílhavo
ESAN	Transportes Manuel Barbosa da Conceição, Lda	Oliveira de Azeméis
ESAN	TUL, Tecnologia de Maquinação , Lda	Oliveira de Azeméis
ESAN	Ubiwhere, Lda	Aveiro
ESAN	Valinox – Indústrias Metalúrgicas, S.A.	Arouca
ESAN	Web 3 - Serviços Informáticos, Lda.	Santa Maria da Feira
ESTGA	2M - Comércio e Serviços de Electricidade	Albergaria-a-Velha
ESTGA	Agece - Indústria e Comércio de Bicicletas SA	Agueda
ESTGA	ASD - Indústria de Banheiras Acrílicas e Cabines de Hidromassagem, SA	Agueda
ESTGA	Atena - Automação Industrial	Oliveira do Bairro
ESTGA	AVEDOL	Agueda
ESTGA	Cerfrit, SA	Mealhada
ESTGA	CICLO FAPRIL, S.A.	Agueda
ESTGA	DURIT - Metalurgia Portuguesa do Tungsténio, Lda	Albergaria-a-Velha
ESTGA	Electrex - João R. Matos SA	Aveiro
ESTGA	Grés Panaria Portugal - Divisão Margrés, SA	Ílhavo
ESTGA	Indelague - Indústria Eléctrica de Águeda, SA	Agueda
ESTGA	Jomarliz - Indústria Técnico Transformadora, Lda	Agueda
ESTGA	Labicer, SA	Oliveira do Bairro
ESTGA	LIQ - Laboratório Industrial da Qualidade	Agueda
ESTGA	M. Rodrigues, SA	Agueda
ESTGA	Mafrol - Indústria de Refrigeração	Agueda
ESTGA	Metatheke - Software Lda	Aveiro
ESTGA	Mota II - Soluções Cerâmicas SA	Oliveira do Bairro
ESTGA	OpenQuest - Sistemas de Informação, Lda	Aveiro
ESTGA	Pontave - Construções SA	Aveiro

ESTGA	Porcelanas da Costa Verde, SA	Vagos
ESTGA	Protécnico - Projectos e Empreendimentos Técnicos, Lda	Aveiro
ESTGA	PT Inovação	Aveiro
ESTGA	RECER - Indústria de Revestimentos Cerâmicos, S.A.	Oliveira do Bairro
ESTGA	Revigrés - Indústria de Revestimentos de Grés, Lda	Agueda
ESTGA	Rial - Representações de informática de Águeda, Lda	Aveiro
ESTGA	Ris2048 - Sistemas Informáticos e Comunicações, Lda.	Aveiro
ESTGA	S. A. - Soluções em Automação, SA	Oliveira do Bairro
ESTGA	Santos & Quelhas, Lda	Aveiro
ESTGA	Seguinf - Soluções Informáticas, Lda	Aveiro
ESTGA	TOPOVAGOS	Vagos
ESTGA	Vêmais, Lda	Anadia
ESTGA	Vipaser- Máquinas Industriais SA	Vagos
ESTGA	Xpath - Consultadoria em Sistemas de Informação, Lda	Aveiro
ESTGA	Zoltrix - Sistemas Informáticos, Lda	Aveiro
FORESP	ABIBENTO	Vale de Cambra
FORESP	ALUMICAMBRA	Vale de Cambra
FORESP	AROUCONSULT	Arouca
FORESP	ARTEFITA Indústria de Passamanarias, Lda	Arouca
FORESP	Bessa & Coelho, Lda	Vale de Cambra
FORESP	CALÇADO DIOVÂNIA, Lda	Oliveira de Azeméis
FORESP	CAMARC - Carpintaria e Caixotaria de Arouca	Arouca
FORESP	CELLULEMBLOCK - BM Line Unipessoal, Lda	Oliveira de Azemeis
FORESP	CHATRON _ Climatization Experts	Vale de Cambra
FORESP	COLEP CCL	Vale de Cambra
FORESP	Companhia de Equipamentos Industriais	S. João da Madeira
FORESP	CONTROL FACTOR	Arouca
FORESP	DIGI START - Sistemas Electrónicos, Lda	Arouca
FORESP	DIVMAC - Proj. Automatismos e Perif. Industriais	Santa Maria da Feira
FORESP	ELECTROPOLOS - Unipessoal, Lda	Arouca
FORESP	Empresa de Revestimentos têxteis Lda ^a	S. João da Madeira
FORESP	ETE	Vale de Cambra
FORESP	FABRILCAR	Oliveira de Azemeis
FORESP	Gametal - Metalurgica da Gandarinha, S.A.	Ovar
FORESP	GATECO - Gabinete de Contabilidade	Arouca
FORESP	Gebo Sorbal - Equipamentos Industriais, AS	Vale de Cambra
FORESP	GESTAMP - AVEIRO Ind. De Acessórios de Automóveis	Oliveira de Azemeis
FORESP	HIGILUSA	Santa Maria da Feira
FORESP	JPM - Automação Industrial	Arouca
FORESP	LISOAZ - Aut. E Comercialização de Máq. Ind,Lda	Arouca
FORESP	Oliveira & Irmão, S.A	Aveiro
FORESP	POLINTER	Oliveira de Azemeis
FORESP	POLISPORT - Pedro & Paulo Araújo Plásticos, S.A	Oliveira de Azemeis
FORESP	PROGRESSO	Vale de Cambra
FORESP	PROTAGMA - Engenharia, Lda	Vale de Cambra
FORESP	VICAIMA	Vale de Cambra
ISCAA	BBT Termotecnologia Portugal, S.A. (Vulcano)	Aveiro
ISCAA	CESAB - Centro de Serviços do Ambiente	Mealhada
ISCAA	Clube de Ténis de Aveiro	Aveiro

ISCAA	Cordeiro & Matos - Equipamentos Hoteleiros, Lda.	Mealhada
ISCAA	Decordecas – Indústria de Decalques e Porcelanas Finas, S. A.	Ilhavo
ISCAA	Ferreira & Companhia, Lda.	Agueda
ISCAA	Modicer - Moda Cerâmica, S.A.	Oliveira do Bairro

ANEXO I.3.2. – Questionário aos empregadores regionais

QUESTIONÁRIO AOS EMPREGADORES REGIONAIS

Investigação de Doutoramento de Raquel Sofia Santos

QUESTIONÁRIO AOS EMPREGADORES

Objectivo do questionário:

O presente questionário é anónimo e tem como objectivo caracterizar o tecido empresarial empregador associado às ofertas de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), bem como avaliar o grau de reconhecimento e satisfação associados a estas ofertas.

Agradecemos, antecipadamente, que responda atentamente e com a máxima sinceridade a todas as questões que colocamos.

Notas para o preenchimento do questionário:

- Por favor responda a todas as questões, salvo se forem dadas outras indicações.
- Em cada questão é feita referência ao procedimento adequado de resposta, bem como explicitado o significado relativo às opções de resposta apresentadas.

Definições e siglas a considerar no preenchimento do questionário:

CET – Curso de Especialização Tecnológica

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EMPRESARIAL

A – DADOS DA EMPRESA

1. Sector de actividade (CNACE): _____

2. Concelho de actividade: _____

3. Dimensão (Número de trabalhadores): _____

4. Mercados

Regional			Nacional			Europeu			Internacional (resto do mundo)		
Minoritário	Maioritário	Exclusivo	Minoritário	Maioritário	Exclusivo	Minoritário	Maioritário	Exclusivo	Minoritário	Maioritário	Exclusivo

PARTE II – RELAÇÃO ENTRE A EMPRESA E A ACTIVIDADE DE FORMAÇÃO

B – QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO NA EMPRESA

5. Qual a estrutura de habilitações escolares dos funcionários da empresa?

Por favor, indique o **Nº de funcionários** com a formação respectiva.

Qualificações	Nº de funcionários
Doutoramento	
Mestrado	
Licenciatura / Bacharelato	
Curso de especialização Tecnológica (Nível 4)	
Ensino Secundário - 12º ano de escolaridade	
Ensino Obrigatório – 9º ano de Escolaridade	
Inferior ao 9º ano de escolaridade	

6. A empresa dispõe de um plano de formação próprio?

Sim ☐

Não ☐

6.1. Se SIM em que áreas de formação?

6.2. Se NÃO, porquê?

- Pouca relevância da formação profissional nas actividades da empresa..... ☐
- Ausência de estruturas e recursos para o desenvolvimento de um plano formativo ☐
- Falta de condições financeiras que viabilizem um plano de formação regular ☐
- Outra. Qual?..... ☐

7. A empresa disponibiliza incentivos à formação externa dos seus funcionários?

Sim ☐

Não ☐

7.1. Se SIM, que incentivos são esses?

- Incentivos financeiros..... ☐
- Atribuição de dias de férias adicionais..... ☐
- Redução de horário..... ☐
- Progressão na carreira..... ☐
- Outro. Qual?..... ☐

PARTE III – A RELAÇÃO ENTRE A EMPRESA E OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA (CETs)

C – OS CET NA EMPRESA

8. Quantos formandos de CET estagiários a empresa acolhe actualmente? _____

9. Quais os CET actualmente representados na empresa?

10. Em que áreas da actividade empresarial estão afectos os formandos estagiários?

Assinale com um X a(s) área(s) respectiva(s)

- Chefias Intermédias ☐
- Área administrativa..... ☐
- Área Financeira ☐
- Planeamento da Produção (componente técnica) ☐
- Desenvolvimento (componente técnica) ☐
- Área comercial ☐
- Marketing..... ☐
- Linhas de produção..... ☐

11. Há quanto tempo a empresa proporciona este acolhimento?

1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ Mais de 3 anos ☐

12. Na sua opinião, a formação em CETs introduz alguma mais valia, quanto comparada com outros níveis de formação?

Sim ☐ Não ☐

12.1. Se SIM, que mais valias são essas?

Escolha, por favor, as **DUAS MAIS RELEVANTES**, assinalando com um X

• São mais direccionadas para a resolução de problemas práticos associados ao trabalho produtivo da empresa	<input type="checkbox"/>
• Facilitam a comunicação entre a área de produção e a área da gestão, por assumirem uma posição intermédia	<input type="checkbox"/>
• Combinam conhecimentos ao nível da prática e da teoria, fundamentais à resolução de problemas do quotidiano da empresa	<input type="checkbox"/>
• São mais flexíveis, permitindo uma adaptação à mudança mais eficaz	<input type="checkbox"/>
• Ficam mais barato, do ponto de vista da contratação de funcionários	<input type="checkbox"/>
• Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>

D – RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO

13. Em que áreas de intervenção se desenvolveu a relação entre a empresa e a instituição de formação?

Assinale com um X a(s) área(s) respectiva(s)

- Identificação de necessidades de mão-de-obra..... ☐
- Definição de cursos e programas de CETs..... ☐
- Desenho dos curricula de CETs..... ☐
- Actividades de docência..... ☐
- Financiamento de cursos/programas de CETs..... ☐
- Outra. Qual? ☐

14. Quem teve a iniciativa de iniciar esta relação institucional?

A empresa ☐

A instituição de formação ☐

15. Que meios foram utilizados para promover este relacionamento?

Assinale com um X o(s) meio(s) respectivo(s)

- Contacto directo, através de reuniões regulares com a instituição formadora ☐
- Contacto directo, através de reuniões pontuais com a instituição formadora..... ☐
- Contacto indirecto, através de entidades intermediárias ao serviço da instituição formadora ☐
- Participação em eventos/iniciativas de debate sobre formação/educação ☐
- Auscultação através de questionário/entrevista..... ☐
- Outra forma. Qual? ☐

16. Relativamente aos CETs para os quais estabeleceu protocolo de colaboração, a empresa tem conhecimento sobre

- | | Sim | Não |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • A sua estrutura curricular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • A sua qualidade pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Como define o grau de satisfação da empresa relativamente à oferta de CETs disponível, do ponto de vista de:

Para cada uma das opções, assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião.

	Acima das expectativas	Correspondeu às expectativas	Relevante, mas com fragilidades ainda significativas	Aquém das expectativas	Sem opinião / Sem conhecimento
Quantidade da oferta					
Ajustamentos dos programas às necessidades da empresa					
Ajustamento dos currículos à realidade produtiva da empresa					
Prática pedagógica					

E – GRAU DE SATISFAÇÃO

18. Do ponto de vista da empresa, quais os requisitos fundamentais (em termos de competências) para um formandos estagiário de CET?

Atribuía uma escala de importância, de 1 (menos importante) a 3 (mais importante)

	Importância
• Conhecimento teórico-prático, que lhes permita ocupar uma posição intermédia na estrutura produtiva da empresa	
• Conhecimento prático, que lhes permite integrar uma linha de produção	
• Flexibilidade, que lhes permita uma adaptação eficaz à mudança	

19. Como classificaria o grau de satisfação da empresa face as competências adquiridas pelos seus formandos estagiários de CET?

Para cada uma das opções, assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito
• Conhecimento teórico-prático, que lhes permita ocupar uma posição intermédia na estrutura produtiva da empresa				
• Conhecimento prático, que lhes permite integrar uma linha de produção				
• Flexibilidade, que lhes permita uma adaptação eficaz à mudança				

20. Após a conclusão dos respectivos estágios, a empresa contrata estes formandos?

Sempre ☐

A maioria das vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO

ANEXO II – Análise estatística dos dados dos questionários (testes de associação entre variáveis)

ANEXO II.1 – Análise de dados: Questionário aos formandos

ANEXO II.2. – Análise de dados: Questionário aos empregadores regionais

ANEXO II.1 – Análise de dados: Questionário aos formandos

Teste Chi²

1 - Cruzamentos das variáveis sócio-económicas com a escolha de um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários (Q.19)

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Sexo*CET 1ª	0,699	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Estado civil*CET 1ª	0,902	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Sit. Profis.formando*CET 1ª	0,535	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Sit. Escolar formando*CET 1ª	0,000	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Muito significativa (<0,01) perceber grau e dimensão da associação
Idade*CET 1ª	0,053	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Pouco significativa (0,05-0,10). Considerou-se ano de nascimento como uma variável nominal. Margem de aceitação/rejeição de H0 pouco significativa. Como proceder?

2 - Cruzamento entre a situação de interrupção do percurso escolar (Q. 11) e a escolha de um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários (Q.19)

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Interrupção dos estudos*CET 1ª	0,972	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

3 - Cruzamentos das variáveis sócio-económicas com as motivações subjacentes ao CET enquanto 1ª opção de estudos Pós-secundários (Q. 21)

Sexo * Motivações

Motivações	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Cond .Financeiras	0,036	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber grau e dimensão da associação. Ver valor de "Continuity correction" = 0,054 >0,05)
Cond. Familiares	0,193	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Desempenho escolar	0,702	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

Tempo disponível p/ estudar	0,527	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Conheci/o pratico para desempenho profissional	0,014	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber grau e dimensão da associação. valor de "Continuity correction" = 0,022 < 0,05)
Aquisição de uma Qualificação Profissional formal	0,038	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber grau e dimensão da associação. valor de "Continuity correction" = 0,056 > 0,05)
Progressão profissional	0,234	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Aquisição competências práticas p/ empregabilidade	0,773	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Progressão salarial	0,816	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Melhor desempenho individual	0,196	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Obrigaçao	0,405	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

Estado Civil * Motivações

Motivações	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Cond.finaceiras	0,209	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Cond. Familiares	0,181	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Desempenho escolar	0,630	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Tempo disponivel p/ estudar	0,608	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Conheci/o pratico para desempenho profiss.	0,542	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Qual.Profiss.formal	0,674	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Progressão profissional	0,254	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Aquisição comp.práticas p/ empregabilidade	0,513	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Progressão salarial	0,169	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Melhor desempenho individual	0,396	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Obrigaçao	0,931	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

Idade * Motivações

Motivações	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
Cond. Financeiras	0,558	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Cond. Familiares	0,901	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Desempenho escolar	0,070	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	valor muito próximo de 0,05 qdo comparado com os restantes coeficientes de pearson. Que decisão tomar?
Tempo disponível p/ estudar	0,067	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	valor muito próximo de 0,05 qdo comparado com os restantes coeficientes de pearson. Que decisão tomar?
Conheci/o pratico para desempenho profiss.	0,139	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Qual.Profiss.formal	0,024	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber o grau e dimensão da associação
Progressão profissional	0,105	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Aquisição comp.práticas p/ empregabilidade	0,006	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Muito significativa (<0,01). perceber o grau e dimensão da associação
Progressão salarial	0,642	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Melhor desempenho individual	0,031	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber o grau e dimensão da associação
Obrigação	0,108	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

4 - Cruzamento com a localização da instituição/curso e a questão "instituição mais próxima de casa?"

As hipóteses de resposta à questão formulada são: Sim/Não, tendo por base a distância entre o local de residência e a frequência de determinada instituição de formação, face às alternativas disponíveis

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
localização_instituição*instituição mais proxima do local de residência	0,000	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Muito significativa (<0,01). perceber o grau e dimensão da associação

Teste Mann-Whitney

1 - Cruzamento entre a variável "Ano de Nascimento" (assumida como ordinal) e a escolha de um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários

Cruzamentos	Mann-Whitney U	Asymp.Sig (2-tailed)	Decisão	Conclusão	Observações
Idade * CET 1ª	7549,000	0,121	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

2 - Cruzamento entre o "Grau de instrução do agregado familiar" (pai, mãe e cônjuge" e a escolha de um CET enquanto 1ª opção de estudos pós-secundários

Cruzamentos	Mann-Whitney U	Asymp.Sig (2-tailed)	Decisão	Conclusão	Observações
Grau_inst_PA I* CET 1ª	8399,000	0,807	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Grau_inst_MAE * CET 1ª	9123,500	0,978	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Grau_inst_CONJ * CET 1ª	201,000	0,809	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

ANEXO II.2. – Análise de dados: Questionário aos empregadores regionais

Teste Chi2

1 - Cruzamentos das variáveis de perfil empresarial com características associadas ao comportamento empresarial face aos CETs

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
dimensão empresarial*nº formandos acolhidos	0,283	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
dimensão empresarial*tempo de acolhimento	0,346	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
dimensão empresarial*mais valias dos CETs	0,844	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Mercado*nº formandos acolhidos	0,583	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Mercado*tempo de acolhimento	0,447	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
Mercado*mais valias dos CETs	0,612	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

2 - Cruzamento entre a existência de um plano de formação próprio (indicador do reconhecimento empresarial relativamente à formação profissional) com as características associadas ao comportamento empresarial face aos CETs

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
plano de formação próprio*nº formandos acolhidos	0,167	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
plano de formação próprio*tempo de acolhimento	0,757	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
plano de formação próprio*mais valias dos CETs	0,542	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	

3 - Cruzamento entre a variável CET como mais valia (dicotómica) e as dinâmicas de contratação

Cruzamentos	Pearson Chi2	Decisão	Conclusão	Observações
CET mais valia*contratação	0,033	rejeita-se H0	As variáveis estão relacionadas	Significante (0,01-0,05). perceber grau e dimensão da associação.
Anos de acolhimento * contratação	0.482	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	
CET mais valia * Anos de acolhimento	0.184	aceita-se H0	As variáveis não se encontram relacionadas	